

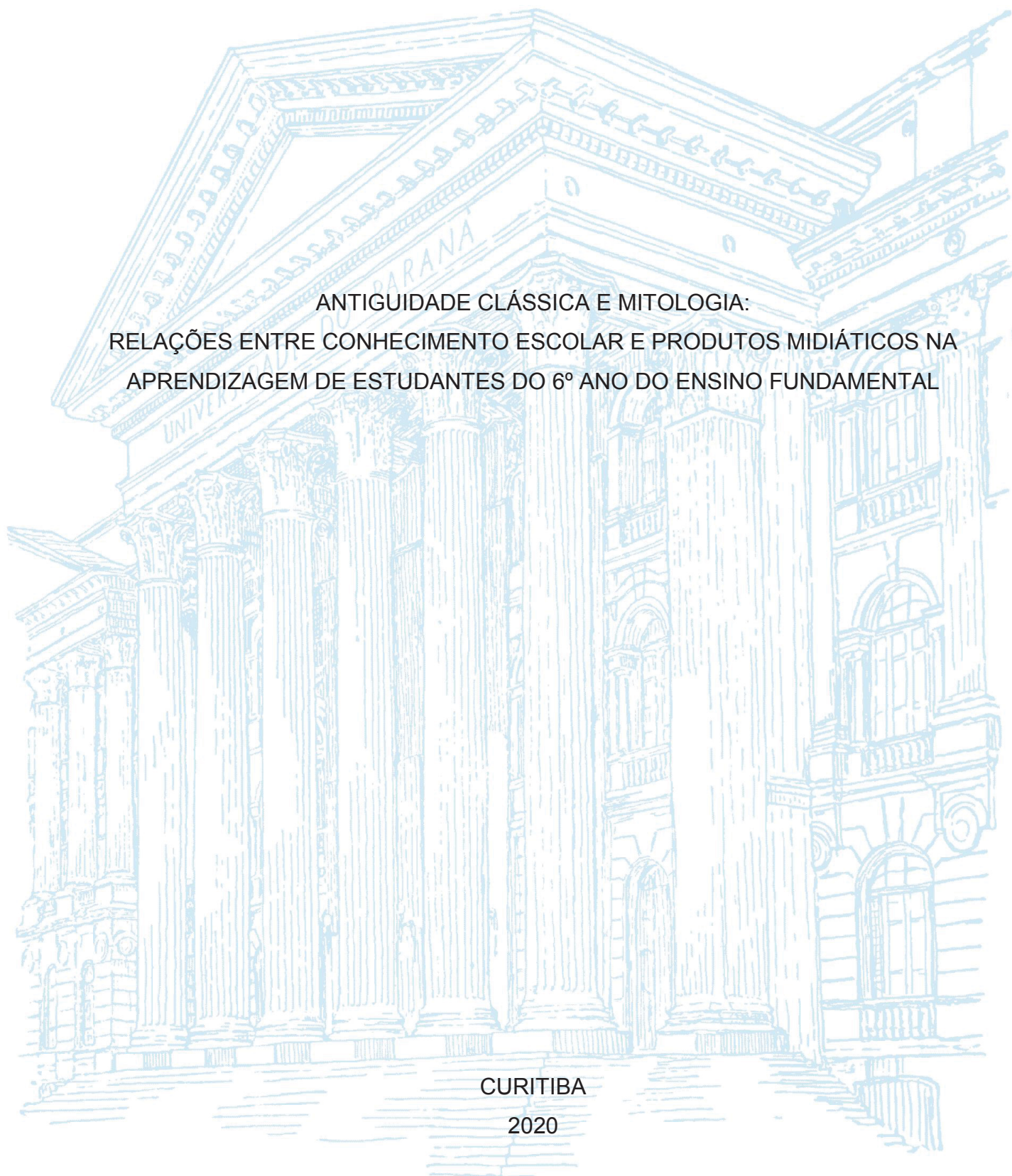
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SILVANIA RUDEK

ANTIGUIDADE CLÁSSICA E MITOLOGIA:
RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E PRODUTOS MIDIÁTICOS NA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2020



SILVANIA RUDEK

ANTIGUIDADE CLÁSSICA E MITOLOGIA:
RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO ESCOLAR E PRODUTOS MIDIÁTICOS NA
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban

CURITIBA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Rudek, Silvania

Antiguidade clássica e mitologia : relações entre conhecimento escolar e produtos midiáticos na aprendizagem de estudantes do 6º ano do ensino fundamental. / Silvania Rudek . – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Ana Claudia Urban

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Mitologia. 3. Antiguidades clássicas. I. Urban, Ana Claudia. II. Título.

CDD – 907

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SILVANIA RUDEK** intitulada: **Antiguidade Clássica e Mitologia: relações entre conhecimento escolar e produtos midiáticos na aprendizagem de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Agosto de 2020.

Assinatura Eletrônica

28/08/2020 13:18:20.0

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/08/2020 19:23:48.0

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/08/2020 13:36:35.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para Alessandro, com amor...

AGRADECIMENTOS

Uma espécie de vício que me acompanha há tempos, sempre que folheio dissertações e teses, além de reparar em quais são as últimas palavras da conclusão, é realizar uma rápida leitura dos agradecimentos. Por mais curtas e simples que sejam, as palavras de reconhecimento de que a pesquisa sempre é uma construção coletiva e as escusas sobre as ausências do pesquisador em outras esferas da sua vida que não relacionadas ao seu processo de especialização são sempre especiais. O que há em comum entre muitos agradecimentos é o temor em cometer injustiças. Agora que me compete essa tarefa, entendo esse sentimento. Nesse estado, gostaria de registrar o meu profundo agradecimento:

Ao meu amado esposo, Alessandro Luis Mombach, a quem dedico esse trabalho. Amo tudo em você!

Às mulheres tão especiais que são minha mãe, Anair Rudek e irmãs, Solange do Rocio Rudek e Silmara Rudek.

Aos estudantes que já passaram pelas salas de aula em que eu assumi o desafio de “ensinar”, mas com quem também aprendi muito sobre História, especialmente aos que me acompanharam nos anos de 2018 e 2019.

Ao Colégio Estadual Santa Cândida, seu corpo docente e especialmente à Irmã Jacielma Martins e à Pedagoga Sandra Nunes Gaio, pela concordância na realização da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa em Educação Histórica, LAPEDUH, que me acolheu no segundo semestre de 2018 e indicou as muitas e instigantes possibilidades da Educação Histórica.

Aos companheiros do ProfHistória, Augusto Mozart Antonichen Pinheiro, Edgar Cavalli Júnior, Fabiano Arndt Araújo Pykisz de Oliveira, Hellen Cris Leite de Lima, Ivan Rodrigo Rebuli, João Augusto Reque, Júlia Maria Fernanda Machado Fernandes, Nívia Celine da Silva, Rossano Rafaelle Sczip, Sérgio Andrew Farias e Sílvio Alves, aguerridos e valorosos professores.

Ao corpo docente do ProfHistória da UFPR, especialmente ao Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner, ao Prof. Dr. Hector Rolando Guerra Hernandez, à Prof^a. Dr^a. Joseli Maria Nunes Mendonça, à Prof^a. Dr^a. Martha Daisson Hameister, pela dedicação ao ProfHistória.

À Prof^a. Dr^a. Nadia Gaiofatto Gonçalves, que aceitou o convite para a composição da banca de qualificação e defesa e a quem responsabilizo pelo despertar do meu desejo em realizar o Mestrado, por tanto admirá-la.

Ao Prof. Dr. Thiago Augusto Divardim Oliveira, tão sábio e generoso, que compôs a banca para qualificação e defesa do trabalho.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban. Se a difícil jornada do mestrado foi a minha Odisseia, a Prof^a. Ana é minha Atena, deusa da sabedoria, da estratégia, das artes e da justiça.

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar a relação construída entre um conjunto de estudantes da etapa relativa ao sexto ano do Ensino Fundamental com os saberes da Antiguidade Clássica, de modo específico com a Mitologia. Trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa, visto que o estudo enfatiza a percepção revelada por estudantes, em um universo de investigação delimitado de uma escola pública de Curitiba, sobre um objeto de estudo específico, qual seja a Mitologia. Para tanto, considera-se a complexidade do Ensino de História escolar, que recentemente passou por reformulações decorrentes da implantação da Base Nacional Comum Curricular (2017). Porém, um currículo válido para todo o território nacional pode impactar decisivamente na concepção de ensino, especialmente o de História, de acordo com as aproximações entre ideologia e currículo defendidas por Michael Apple (2008). Com a permanência da Antiguidade Clássica como conteúdo para o 6º ano no documento curricular de 2017, discute-se sobre algumas questões fundamentadas no campo da Educação Histórica, especialmente as desenvolvidas por Jörn Rüsen (2001; 2011; 2015) e Peter Lee (2001; 2016), como consciência histórica, cultura histórica e as carências de orientação da vida prática. A partir dessas ferramentas teóricas, buscou-se mapear alguns dos elementos que influenciam o estudo das civilizações greco-romanas, especialmente a Mitologia, aqui entendida não como uma contraposição à verdade, mas como uma forma de elaboração do pensamento racional (KERÉNYI, 2015) que pode delinear uma configuração alternativa ao de ensino e aprendizagem da Antiguidade Clássica. De modo a respeitar as características do programa de mestrado que proporcionou a pesquisa, o Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, também são apontadas algumas possibilidades didáticas que consideram justamente a Mitologia como um saber propulsor de práticas educativas.

Palavras-chave: Ensino de História. Antiguidade Clássica. Mitologia. Educação Histórica.

ABSTRACT

The present research intends to investigate the built relation between the elementary school students of the sixth grade and the Classical age knowledge, specifically about the Mythology. This research is essentially qualitative, since the study is about the perception the students demonstrate, considering that the investigation has taken place in a public school in the county of Curitiba, and a specific object of study, which is the Mythology. Therefore, it considers the complexity of teaching History at school, that recently has been a subject of changes based on the implementation of a new National Common school curriculum base (2017). But, a curriculum with national applicability can decisively impact the conception of teaching, especially the teaching of History, accordingly to the proximity between ideology and curriculum that Michael Apple (2008) stands for. While keeping the Classical Age studying as part of the 6th grade elementary school content on the curriculum of 2017, it brings to discussion some of the questions over the History Teaching, especially the ones developed by Jörn Rüsen (2001; 2011; 2015) and Peter Lee (2001; 2016), such as History conceptions, History culture and the lack of orientation to the practical living. From those theoretical tools, it was sought to map some of the elements that influenced the study of the greek roman civilizations, especially the Mythology, which it's taken in this research as a form of rational thinking elaboration (KERÉNYI, 2015), and not as a form contraposition to the truth, and this form can outline an alternative way to the teaching and learning about the Classical Age. Considering and respecting the characteristics of the masters degree research program, which provided this research, the professional masters degree in History Teaching, it also pointed some didactic possibilities that consider justly the Mythology as a dynamo knowledge for educational activities.

Key-words: History Teaching. Classical Age. Mitology. Historical Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO: COLETA DE IDEIAS PRÉVIAS (2018)...	75
FIGURA 2 – ESTUDO EXPLORATÓRIO: AS RELAÇÕES ENTRE MITOLOGIA E HISTÓRIA	79
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO FÍLMICA SOBRE A GUERRA DE TROIA (2004).	80
FIGURA 4 – IMAGENS DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DE CESAREA MARÍTIMA (ISRAEL, 2018)	82
FIGURA 5 – IMAGEM DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DE HUACA PUCLANNA (PERU, 2012)	82
FIGURA 6 – ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS SOBRE A ILÍADA E A ODISSEIA.....	88
FIGURA 7 – REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS SOBRE O JULGAMENTO DE PÁRIS	88
FIGURA 8 – REPRESENTAÇÃO DE HELENA DE TROIA, SEGUNDO DANTE GABRIEL ROSSETTI, 1863.....	91
FIGURA 9 – ESTUDO EXPLORATÓRIO: A FIGURA DO HERÓI (2018).....	93
FIGURA 10 – <i>KRATOS, GOD OF WAR</i>	94
FIGURA 11 – ICONOGRAFIA SOBRE O TEMA GUERRA	95
FIGURA 12 – A ODISSEIA: FILMES E LITERATURA.....	99
FIGURA 13 – ESTUDO EXPLORATÓRIO: REPRESENTAÇÕES DO FEMININO.	103
FIGURA 14 – ESTUDO EXPLORATÓRIO: REPRESENTAÇÕES DA MULHER NA ANTIGUIDADE GREGA.....	103-104
FIGURA 15 – CARTAZ DO FILME DE ANIMAÇÃO HÉRCULES (1997).....	105
FIGURA 16 – A ESPERA DE PENÉLOPE.....	107
FIGURA 17 – AS REPRESENTAÇÕES DO PODER DA RAINHA HATSHEPSUT.	111
FIGURA 18 – O PARTENON	115

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – <i>GAMES</i> E MITOLOGIA.....	58
GRÁFICO 2 – FILMES E MITOLOGIA.....	65

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	– Associação Nacional de História
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	– Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CREP	– Currículo da Rede Estadual Paranaense
DHIGECS	– Grup d’investigació i innovació educativa de Didáctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials
LRCO	– Livro de Registro de Classe On-line
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
ProfHistória	– Mestrado Profissional em Ensino de História

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A PRESENÇA DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO	20
2.1	CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM CAMPO DE EMBATES	20
2.2	O ESPAÇO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NAS RECENTES PROPOSTAS CURRICULARES	23
3	A ANTIGUIDADE CLÁSSICA, AS RELAÇÕES ENTRE UM CONTEÚDO SUBSTANTIVO E CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM E AS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	40
3.1	ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CONCEITOS IMPORTANTES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	44
4	ANTIGUIDADE CLÁSSICA E MITOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR	49
4.1	UM ESTUDO PILOTO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PRODUTOS MIDIÁTICOS INSPIRADOS EM NARRATIVAS DA MITOLOGIA CLÁSSICA E A HISTÓRIA.....	52
4.2	O GAME COMO ACESSO AOS SABERES DA MITOLOGIA	56
4.3	HÁ COMO APRENDER MITOLOGIA E HISTÓRIA POR MEIO DE FILMES? ..	64
5	UMA UNIDADE DIDÁTICA A PARTIR DO VIÉS DA MITOLOGIA	73
5.1	A GUERRA DE TROIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	78
5.2	OS CONFLITOS ENTRE GREGOS E TROIANOS, O PAPEL DO HERÓI E O SENTIDO DAS GUERRAS	93
5.3	AS RELAÇÕES DE GÊNERO E PAPEL DA MULHER NA MITOLOGIA E EM OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS	102
5.4	MAS E A BNCC?	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	FONTES DOCUMENTAIS	124
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1.....	131
	APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2.....	134
	APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO 3.....	137
	APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO	140

1 INTRODUÇÃO

O caminho percorrido para a elaboração da problemática que fundamenta a presente dissertação foi bastante longo e fruto de uma série de experiências em dezoito anos dedicados ao ensino da História. Além das constantes preocupações sobre as questões curriculares, em um ponto dessa trajetória, uma forte crença de que aprender História só se tornaria atrativo aos estudantes se esse conhecimento estivesse em compasso com o desenvolvimento tecnológico e digital levou à realização de um projeto, em 2016 e 2017, que consistia na utilização da realidade virtual para a visita aos “lugares de memória” institucionalizados, notadamente os museus. Essa experiência foi empreendida durante a participação em um programa de formação continuada, ofertado aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, chamado Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na qual uma das atividades desenvolvidas incluía a elaboração e aplicação de um projeto de intervenção na unidade escolar de atuação dos professores, a partir de um problema diagnosticado.

Apesar de uma experiência relevante e que, certamente, apresentou alternativas metodológicas empolgantes e significativas, foi possível perceber que a tecnologia, por si só, muito pouco traria de benefícios pedagógicos se utilizada com os mesmos paradigmas educacionais que pouco colaboram para respostas sobre as discussões a respeito do significado do Ensino de História atualmente, discussões essas que se evidenciam em momentos de reestruturação curricular. No caso da experiência desenvolvida, se as visitas aos museus virtuais fossem realizadas apenas como ilustração de conteúdos trabalhados de forma tradicional, por meio de “aulas palestra”, mas sem a construção de problematizações significativas, a utilização da tecnologia digital muito pouco traria de novo e relevante. Por outro lado, as aulas completamente destituídas de grande parafernália tecnológica, mas que trazem para a discussão em sala de aula elementos da Mitologia, sempre pareceram, em vários momentos, render profundas reflexões sobre o modo de ser e de se organizar das sociedades que as produziram. Em outras palavras, a conclusão da experiência do PDE foi a de que para repensar o Ensino de História é preciso reconsiderar os paradigmas, revisar conceitos sobre a própria elaboração do conhecimento histórico e aplicá-los na prática educativa. A inovação não está

exatamente no aparato tecnológico utilizado, mas na concepção de sentido do Ensino de História.

Não se trata de rechaçar as possibilidades dos apetrechos da tecnologia digital para o benefício de uma aprendizagem significativa. É evidente a influência das transformações sociais em virtude dos novos mecanismos. Mas, para a realidade da escola pública, que ainda não apresenta como disponíveis os recursos materiais necessários, determinadas metodologias podem ser prejudicadas. É certo, todavia, que uma parcela significativa dos estudantes utiliza esse aparato fora da escola e, quando nela chega, demonstra já possuir o domínio de fragmentos de determinadas narrativas mitológicas, colhidas no ambiente extraescolar, por meio de recursos diversos.

Essa observação, oriunda da prática, foi o que me motivou a buscar a academia, por meio do Mestrado Profissional em Ensino de História, o Profhistória.

Considerando as reflexões, a questão de investigação foi definida:

Qual é a relação que os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvem acerca do conteúdo Antiguidade Clássica, particularmente com a Mitologia?

Dessa preocupação central alguns aspectos nortearam a investigação:

- a) como e por que o ensino de História indica a necessidade do trabalho com o conjunto de saberes denominado Antiguidade Clássica?
- b) quais são as percepções sobre a Antiguidade Clássica construídas pelos estudantes da faixa etária próxima aos 11 anos?
- c) quais são os elementos que influenciam na curiosidade e/ou alguma familiaridade no estudo das civilizações greco-romana?
- d) Em que medida, nessa etapa de ensino, será preciso dissociar o conhecimento histórico e mitológico, tão apreciado pelas crianças?

Articulado à problemática da pesquisa, o objetivo geral foi assim definido: **refletir sobre o significado do ensino da Antiguidade, particularmente da Mitologia, nos anos finais do Ensino Fundamental.**

No horizonte do objetivo geral, foram delineados os específicos:

- Investigar de que forma se manifesta o conteúdo Antiguidade Clássica dos documentos referentes ao sexto ano do ensino fundamental;

- Analisar o sentido que os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental atribuem aos conteúdos da Antiguidade Clássica, particularmente à Mitologia grega;
- Refletir sobre a Antiguidade Clássica como um conceito substantivo, articulando a um possível trabalho em sala de aula ancorado nos pressupostos da Educação Histórica.
- Contribuir com as reflexões que consideram a relação dos alunos com o conhecimento histórico, particularmente a Mitologia Grega.

E, ainda, apesar do projeto dessa dissertação anteceder os mais recentes acontecimentos políticos que resultaram no atual cenário, a proposição do estudo que envolve a importância do pensamento mitológico acabou, involuntariamente, corroborada pelos fatos e personagens que se projetaram politicamente em nosso país recentemente e conquistaram o falso *status* de *mito*. Como neologismo, foi, inclusive, incorporado ao vocabulário popular o verbo *mitar*, que significa uma ação considerada exemplar, de acordo com os interesses de determinados grupos. Nesse sentido, um pensamento adjetivado como mitológico é apropriado pelo senso comum para a sustentação de argumentos, no sentido de atender aos anseios e visão de mundo de um grupo social.

Um exemplo da carência de mitos, ou na sua ressignificação atual e problemática, pode ser ilustrado em um dos episódios de uma série de ficção científica britânica, produzida desde 2011, chamada *Black Mirror*. Essa série, de alcance bastante popular, distribuída por um serviço de *streaming*¹, centra-se na crítica da sociedade contemporânea e as preocupações com os rumos das mais recentes tecnologias, de caráter distópico. Um dos episódios, o terceiro, denominado *The Waldo Moment*, narra a fictícia história do processo eleitoral na cidade de *Stentonford*. Nesse processo, Waldo é lançado como candidato a uma vaga no parlamento. Mas Waldo não é propriamente humano. É um urso digital azul, usado em um programa de *talk show* e que conquista a simpatia popular por conta da crítica mordaz e espontaneísmo com que ataca os adversários políticos, apresentando-se como um *outsider*, mesmo que não tenha uma proposta política

¹ *Streaming* é uma relativamente nova modalidade tecnológica de transferência de dados, utilizada para a distribuição de conteúdos multimídia, sem a necessidade de o usuário realizar o *download* de conteúdos como filmes, músicas e livros.

consistente. Waldo é transformado em uma espécie de mito porque espelha os anseios e contradições da sociedade do seu tempo e a engenharia do *marketing* somada a interesses de grupos específicos sabe explorar esse elemento.

Waldo, assim como outros títulos de mitos considerados em nossa época, representa as contradições do tempo em que foram criados, mas expressam um significado, atribuído pelo senso comum, diferente do que é tomado como referência para a construção desta dissertação. Aqui, o conceito e a importância de mito se aproximam do elaborado por Karl Kerény (2015), filólogo clássico e helenista húngaro que não considerava o mito como uma contraposição à verdade. Para Kerény, cuja influência se faz notar na concepção de alguns conceitos da psicologia analítica de Carl Gustav Jung, o mito é uma narrativa verdadeira como expressão do pensamento grego, como forma de elaboração racional do inefável.

Em tese que discute sobre a religião grega a partir do pensamento de Karl Kerény, Cristiane Almeida de Azevedo (AZEVEDO, 2008), já em sua introdução, adverte que a própria palavra *mytho* apresenta um significado diferente para os gregos do que na atualidade. Segundo a autora, se, hoje, há uma diferenciação entre *mythos* (como fabulação) e *logos* (como algo que se relaciona ao discurso real, verdadeiro), para os gregos *mythos* e *logos* se apresentam em condição de igualdade. Apoiada no conceito de mito de Kerényi, Azevedo adverte que o mito grego é a enunciação de uma fala verdadeira, como forma primeira de explicar e entender a realidade dos gregos antigos. Em seu estudo, a autora localiza nos séculos VI e V a. C. uma primeira ruptura entre *mythos* e *logos*, atribuindo a Píndaro a tentativa de atribuição de um sentido negativo ao *mytho*, reservando apenas ao *logos* a expressão da verdade (AZEVEDO, 2008, p. 19).

Sob a perspectiva de que o mito não se contrapõe necessariamente à verdade, mas é uma forma peculiar de expressão do pensamento grego, algumas das narrativas da Mitologia Grega serão pensadas para o Ensino de História, considerando que há a permanência de elementos dessa Mitologia que contribuem para a operação de nosso modo de pensar e agir. Cavalo de Tróia, narcisista, presente de grego, complexo de Édipo, calcanhar de Aquiles e tantas outras expressões são também conceitos que explicam relações do nosso tempo.

Mesmo com a convicção da importância de se problematizar esses elementos no sentido de colaborar para a compreensão de quem somos, ao apresentar a intenção de pesquisa, cuja problemática está centrada em torno de questões

relacionadas com o que se convencionou chamar de Antiguidade Clássica, não foram poucas as críticas que consideraram o tema um tanto quanto ultrapassado, pois entendiam que se trataria de endossar uma visão de História eurocentrista, já amplamente discutida e rechaçada, embora ainda não de todo superada. Essa investigação não pretende apoiar uma filiação eurocêntrica da História a ser ensinada no ensino formal em nosso país, embora mantenha a nomenclatura que designa uma temporalidade e duas sociedades específicas, as quais, como construção teórica e ideológica, são ainda consideradas *clássicas*, fundadoras do pensamento ocidental.

Com as preocupações e reflexões anteriormente mencionadas, a elaboração de um percurso traçado em busca de repostas considerou necessárias quatro atitudes metodológicas: a) a análise documental (especialmente curricular), feita à luz das teorias que preconizam o currículo como um campo de conflitos; b) a revisão bibliográfica acerca das teorias da Educação Histórica; c) a coleta de dados em sala de aula, sobre a relação dos estudantes com os produtos midiáticos e com a Mitologia como saber escolar, de acordo com as características do método da pesquisa-ação; d) a reflexão sobre possibilidades metodológicas possíveis, com base nos princípios da Educação Histórica, considerando a Mitologia como elemento mobilizador para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Por isso, a organização desse trabalho encontra-se da seguinte forma:

O Capítulo 2, intitulado ***A presença da Antiguidade Clássica como componente curricular de História no Brasil pós-redemocratização*** procura discutir qual o sentido da manutenção desse conteúdo nas mais recentes propostas curriculares de nosso país. Por meio das discussões curriculares entende-se o quanto o Ensino de História compreende um campo de negociações, controvérsias e tensões, as quais não são exatamente inéditas. O porquê, o quê e o como ensinar acompanham a disciplina desde a sua fundação e também estão invariavelmente presentes na vida dos professores de História desde o ato de planejar as aulas, executá-las e avaliá-las. No momento em que essa dissertação foi construída, essas indagações pareceram vociferar ainda mais forte, quando pesaram sobre os profissionais dessa disciplina, em tom de acusação, a responsabilidade sobre o uso da História como um mecanismo de manipulação política e ideológica.

Nesse contexto, qual seria a importância em se avaliar a presença do que ainda hoje chamamos de Antiguidade Clássica em uma determinada etapa do

ensino escolar? Já não são tantos os embates em torno da inserção de conteúdos relacionados à História Local, às demandas da comunidade indígena e ao reconhecimento da nossa afro-descendência? Já não se pode considerar pacificada a discussão sobre a Antiguidade Clássica, visto ser um conteúdo presente nos currículos de História desde há muito tempo? Já não são suficientes as discussões em torno das correntes historiográficas que influenciam a construção dos saberes a serem trabalhados em sala de aula? As reflexões produzidas na atividade docente dedicada ao Ensino de História nos segmentos Fundamental e Médio levam a crer que mesmo um conteúdo considerado canônico² é, ainda, controverso. Em boa medida, justamente por ser considerado canônico, cuja presença permanece nas propostas curriculares e é justificada por meio de argumentos que afirmam ser esse conteúdo de caráter basilar e indispensável para a compreensão das sociedades ocidentais.

O Capítulo 3, ***A Antiguidade Clássica, as relações entre conteúdos substantivo e conceitos de segunda ordem e as aproximações com a Educação Histórica*** objetiva discutir teoricamente a relação entre elementos que compõem a proposta de unidade didática apresentada no Capítulo 5, quais sejam: a Educação Histórica como paradigma de ensino, a Antiguidade Clássica como componente curricular tradicional e legalmente consolidado e a Mitologia como meio de intersecção entre os saberes que circulam dentro e fora da escola e o processo de literacia histórica que se pretende com a escolarização.

O Capítulo 4, ***Antiguidade Clássica e Mitologia no Ensino de História: uma investigação preliminar***, busca avaliar os elementos que os educandos trazem de suas vivências, as suas ideias prévias, acerca da Mitologia e da Antiguidade, que permitem a elaboração de um diagnóstico e a indicação de possibilidades sobre a abordagem da Antiguidade e Mitologia no espaço escolar, por meio da aplicação de questionários estruturados aplicados a 67 educandos de 11 e 12 anos de uma escola pública de Curitiba.

² O termo canônico, aqui sugerido pela Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban, muito se aproxima do significado elaborado por Elias Thomé Saliba em texto intitulado *As imagens canônicas e a História* (2011), no qual são qualificadas como canônicas as *imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual*. Saliba também considera que as imagens canônicas são pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. (Cf. CAPELATO, & MORETTIN, 2011, p. 85-96).

O Capítulo 5, ***Uma unidade didática acerca da Antiguidade Clássica a partir do viés da Mitologia***, pretende apresentar uma sugestão de encaminhamento de prática pedagógica, construída a partir da ideia da aula oficina.

2 A PRESENÇA DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO BRASIL PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

2.1 CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UM CAMPO DE EMBATES

Em agosto de 2016, em meio a um conturbado período político que culminou com o de *impeachment* da presidente do Brasil, a imprensa nacional noticiou a elaboração de uma terceira versão³ de uma Base Nacional Comum Curricular para o Conselho Nacional de Educação, CNE, concretizada no ano seguinte. Apesar de ser um marco significativo para a implantação do documento norteador para a o Ensino Básico no Brasil, o fato não era exatamente uma novidade, visto que a proposta de uma base curricular válida em todo território foi prevista desde 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Mas essa terceira versão tornou-se emblemática pelas características que apresentou: altamente prescritiva e influenciada por concepções pedagógicas que se acreditavam superadas.

O documento homologado seguiu provocando intensos debates. Uma das críticas abordava o fato de que foram desconsideradas as colaborações realizadas pelas consultas públicas anteriores para a instituição do atual documento regulador sobre o Ensino de História na etapa Fundamental, que foi finalmente aprovado em 2017. As discussões também eram motivadas pelos questionamentos em torno dos objetivos que impulsionaram a construção da Base, uma vez que o discurso curricular indica, tal como foi homologado, uma forte interferência do Estado no Ensino, capaz de criar identidades por meio da construção de sujeitos com determinadas perspectivas de mundo. Nesse sentido, o seu texto traduziria o perfil de sociedade que se percebe e revela o que determinados grupos sociais e econômicos desejam.⁴

Ainda que se possa apresentar uma distância entre as determinações verificadas em um currículo oficial e os saberes que de fato são trabalhados em sala de aula, não convém desconsiderar a relevância das determinações da burocracia

³ A primeira versão da BNCC data de 16 de setembro de 2015 e, a segunda versão, foi apresentada em 03 de maio de 2016.

⁴ Essa é a discussão de currículo adotada por APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA & SILVA, 2008, p. 59-92.

estatal como forma de controle do trabalho pedagógico, na busca por uma hegemonia. É evidente que o currículo, de algum modo, ajusta e regulamenta a prática por diversos meios. Um deles é a adequação dos livros didáticos, avaliados segundo critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, que, naturalmente, utiliza alguns dos princípios definidos na legislação. Outro modo seriam os exames de verificação da aprendizagem promovidos pelo Estado e elaborados, também, tendo em vista as expectativas de aprendizagem apresentadas no documento oficial de regulação.

Para os objetivos da presente dissertação, a análise das Teorias de Currículo⁵ acaba por se configurar em um caminho demasiado complexo e um tanto quanto paralelo, quando o que se deseja, principalmente, é analisar as potencialidades de um determinado conteúdo, qual seja o da Antiguidade Clássica, no âmbito dos pressupostos da Educação Histórica, em uma determinada etapa do Ensino Fundamental. Mas, tendo em vista justamente as críticas da Educação Histórica em face às determinações conteudistas curriculares, pensar sobre o que é ensinado, como é ensinado, por que é ensinado e como o aluno aprende tornam-se elementos de uma mesma engrenagem que move o processo de Ensino de História. Sobre a questão a respeito de o *porquê ensinar e aprender sobre a Antiguidade Clássica*, além das respostas óbvias, embora cultural e intencionalmente construídas, que justificam a Grécia e Roma Antiga e o nascimento de suas instituições culturais e políticas como fundamentais para a compreensão do pensamento ocidental, também há o argumento de que o currículo assim determina. Logo, pensar sobre a função do currículo e o sentido de determinado conteúdo, a Antiguidade Clássica é, também, pensar sobre a concepção de História e sobre os fins desejados no ensino dessa disciplina. É, certamente, além de um estudo de cunho pedagógico, uma reflexão política.

Michael Apple, pesquisador estadunidense que se dedica às Teorias Curriculares, nos fins dos anos de 1970, já salientava que os princípios de seleção, organização e avaliação presentes nos currículos são opções baseadas em valores, ideologias sociais e econômicas intencionalmente estruturadas e, portanto, devem ser problematizadas.

⁵ A leitura da obra **Teorias de currículo** (LOPES & MACEDO, 2013) é aqui tomada como parâmetro para o entendimento básico sobre as Teorias de Currículo no Brasil.

Em uma interpretação sobre currículo, Ana de Oliveira (2012), procura discutir os embates em torno da construção de significados atribuídos à disciplina de História no Brasil nos anos de 1980 e aponta a compreensão da necessidade de superar a concepção de política como uma centralidade do Estado. Para tanto, a autora aponta o conceito de micropolítica que, na prática, poderia ressignificar a finalidade das propostas curriculares, pois os diferentes grupos sociais envolvidos no processo podem atuar de diferentes formas, interpretando de modo particular aquilo que se apresenta na legislação.

A micropolítica, como sistema e prática, é capaz de definir estratégias que recontextualizam as finalidades do processo de escolarização representadas em diferentes propostas curriculares. Essas finalidades são definidas por intermédio de processos articulatórios que implicam conflitos gerados em função de valores e interesses defendidos por grupos sociais diversos. (OLIVEIRA, 2012, p.168)

Outros recentes trabalhos acadêmicos que buscam analisar a questão curricular e o seu pretenso processo de hegemonização de uma visão de mundo por meio da educação ancoram suas reflexões nos debates pós-estruturalistas, na denominada Teoria do Discurso, notadamente de Ernesto Laclau (2005).⁶ Assim, tanto a educação como o currículo são analisados como práticas discursivas, como trabalho simbólico, que buscam se tornar hegemônicos frente aos conflitos teóricos e metodológicos, relacionados a fatores políticos, institucionais, ideológicos e epistemológicos.

De acordo com esse aporte teórico em relação à presença do tema Antiguidade Clássica nas propostas curriculares oficiais ou como prática pedagógica justificada pelo hábito no Brasil pós-redemocratização, um caminho de análise possível é o de realizar um estudo documental que, nesse caso, refere-se aos parâmetros e diretrizes de ensino nacionais e do Estado do Paraná, instituídos após a redemocratização.

Mas, sob outra perspectiva, também há que se considerar a prática, avaliando o real alcance desses documentos, pois ainda que sejam presentes justificativas e influências historiográficas diversas, algumas consideradas retrógradas e outras

⁶ Entre os trabalhos mencionados, destaca-se a tese **Práticas discursivas e processos de hegemonização: o currículo - ensino de História na crise da percepção do conhecimento da contemporaneidade** (MACEDO NETO, 2015). Outra produção é a dissertação **O Currículo e o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental** (MARIA, 2013).

progressistas, uma tradição pode ser verificada na prática pedagógica, qual seja a de preservar o significado do estudo da Antiguidade Clássica como imprescindível para a compreensão da origem das formas de organização política, econômica e cultural das chamadas sociedades ocidentais.

Em uma possível análise que privilegia a prática, convém considerar como categorias: sujeito (a quem ensinar), identidade (por que ensinar), tempo (como elemento imprescindível para o ensino da História), lugares e encontros culturais, o que nem sempre é levado em consideração em uma análise que seja exclusivamente documental.

É preciso salientar que os documentos de caráter curricular apresentados após a redemocratização e considerados nessa análise apresentam, como característica comum, a preocupação em afirmar um caráter democrático de suas construções e sustentam como principal objetivo a formação para a cidadania. Esses documentos correspondem aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que oficializou a separação das disciplinas de História e Geografia no período pós-ditatorial e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, que definiu de forma precisa os conteúdos que conformam a disciplina de História, em âmbito nacional. Também relevantes para a análise do espaço da Antiguidade Clássica no Ensino de História são as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, de 2008 e o Referencial Curricular do Estado do Paraná, de 2018.⁷

2.2 O ESPAÇO DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA NAS RECENTES PROPOSTAS CURRICULARES

Em artigo que traça um percurso do ensino de História no Brasil, Bittencourt (2018) indica a sutil presença da Antiguidade Clássica desde o século XVI, no ensino jesuítico, quando o ensino das Humanidades atendia o propósito da formação do bom orador e, para isso, os colégios jesuítas promoveram uma cristianização de autores greco-romanos (BITTENCOURT, 2018).

⁷ Após definida a documentação para a construção da análise, o Estado do Paraná apresentou aos professores da rede de ensino, no início de 2020, um novo documento, chamado Currículo da Rede Estadual Paranaense, CREP, como complemento do Referencial Curricular do Estado do Paraná, de 2018.

Ainda para a autora, as reformas pombalinas do século XVIII, que impulsionaram a laicização do ensino, buscaram na Antiguidade greco-romana o referencial na elaboração de um marco cronológico para a construção da ideia de uma árvore genealógica para a história do que seria considerada a moderna civilização e, como sua herdeira, a história nacional.

Também segundo Bittencourt (2018), no século XIX, o programa do curso secundário do Colégio Pedro II, criado em 1937, incorporou a proposta do liberal religioso Januário da Cunha Barbosa, que defendia a necessidade da inclusão do estudo das ideias consideradas morais e religiosas dos povos da Antiguidade como necessário para o ensino de uma história civil organizada cronologicamente (BITTENCOURT, 2018, p.132).

Em sua *História Universal segundo o programma do Collegio Pedro II*, de 1932, Rocha Pombo (1932) dedicou algumas páginas para a Antiguidade Clássica e, também, para a Mitologia, quando, logo após uma introdução ao tema, apresenta o capítulo intitulado *Tradições e grandes legendas da Grécia heroica*. Desse modo, a presença da Antiguidade Clássica e sua Mitologia, como conteúdos indicados em algum momento da escolarização, já atravessou muitas décadas.

Ainda que verificada essa permanência, Bittencourt avalia que o contexto das discussões sobre a nova BNCC poderia indicar mudanças paradigmáticas em relação à Antiguidade

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Apesar dessas possibilidades, no Brasil, a redemocratização, a circulação de novos paradigmas educacionais e a projeção de uma legislação regulamentadora para a educação básica, válida para o território nacional, não foram suficientes para superação da permanência da Antiguidade Clássica no Ensino de História e, em muitos casos, a defesa de que ele é imprescindível. Entre os documentos oficiais produzidos nesse período, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, em âmbito nacional e as Diretrizes Curriculares do Estado do

Paraná e Referencial Curricular do Estado do Paraná, em âmbito estadual foram colocados sob análise. O ponto de partida para isso foram as informações da Base Nacional Comum Curricular porque foi esse o documento que gerou algumas das problemáticas presentes nesta dissertação. É, portanto, pela BNCC que se estabelecerá um caminho de investigação, sem a obediência rigorosa de uma ordenação cronológica.

Isso porque o documento que atualmente regulamenta em âmbito nacional o ensino de todas as disciplinas e os respectivos conteúdos considerados necessários na formação dos educandos na etapa fundamental, a BNCC, aprovada definitivamente em 2017, acabou por preservar a indicação de se trabalhar com a Antiguidade Clássica no 6º ano. As duas versões anteriores, formuladas em resposta ao Plano Nacional de Educação, em 2015 e 2016, foram preteridas.

Inclusive, a primeira versão (2015), formulada durante a gestão de Renato Janine Ribeiro como Ministro da Educação, foi particularmente controversa. Introduzida pela frase “a base é a base”, a apresentação do documento registra que não representa a posição do Ministério ou do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015, p. 2), no claro intuito de reforçar a ideia de uma pretensa construção coletiva. Nas orientações específicas para a área de História, é assinalada a tendência em se privilegiar a História do Brasil

A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2015, p. 243)

Sobre a primeira versão, atendendo uma solicitação MEC e da então presidente da Anpuh (Maria Helena Rolim Capelato), Pedro Paulo Abreu Funari⁸

⁸ Pedro Paulo Abreu Funari é conhecido arqueólogo e historiador brasileiro, Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, participa do conselho editorial de 30 revistas científicas no Brasil, 14 revistas científicas estrangeiras e contabiliza mais de 330 artigos e 80 livros nas áreas de História e Arqueologia.

(2016) formulou um parecer sobre a exclusão da História Antiga na primeira versão da BNCC, no qual critica a estrutura currículo de História advogando que (...) *um currículo centrado no estado nacional tenderá a aprofundar as desigualdades sociais e distanciar o país do objetivo compartilhado de inserção no mundo contemporâneo* (FUNARI, 2016, p. 2). Em entrevista concedida ao jornalista Jeverson Barbieri, em 09 de março de 2016, ao programa Conexão Cultura da rádio Unicamp, Funari reiterou o conteúdo do parecer, afirmando que se tratava de uma proposta curricular ensimesmada, cuja formulação imitava a estrutura estadunidense, o que não seria conveniente pelo potencial aprofundamento das diferenças sociais. Para Funari, um currículo universalista, tal como a maioria dos países europeus, seria mais adequado, pois é o que permite a análise das heranças culturais dos povos antigos, mas também possibilita o reconhecimento das diferenças culturais, ao citar a importância inclusive do estudo da Antiguidade das sociedades orientais.

Já a segunda versão, de 2016, além de incorporar conteúdos relativos à Antiguidade na etapa do ensino do 6º ano do Ensino Fundamental, ainda faz uma menção à Mitologia em um código de objetivo específico: (EF06HI02) *Identificar a importância da mitologia grega e de suas representações nas artes e na literatura, até os dias de hoje* (BRASIL, 2016, p. 462). As discussões sobre esse documento foram ofuscadas, provavelmente, pelo contexto político problemático de processo de *impeachment* da presidente, instaurado em 2016.

A terceira versão da BNCC, de 2017, apresentou-se como altamente prescritiva e organizada pelo que se intitulam *Unidades Temáticas*, as quais se subdividem em indicações nomeadas *Objeto de Conhecimento* e, também, assinala as *Habilidades* que se busca desenvolver por meio da exploração do objeto de conhecimento.

As Unidades Temáticas relacionadas à Antiguidade Clássica referem-se aos títulos “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma”, “As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma”, “Domínios e expansão das culturas grega e romana” e “Significados do conceito de ‘império’ e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política”. Já sobre as habilidades, são descritas as metas e propostas a serem desenvolvidas:

(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas (BRASIL, 2018, p. 420-421).

Cada sistema estadual e municipal de educação, no entanto, teve a tarefa de construir a sua versão curricular para o Ensino Fundamental, respeitando os ditames do documento nacional, na proporção de 40% reservada para as especificidades locais. O Estado do Paraná, nesse aspecto, lançou-se como o pioneiro a realizar a adequação curricular

O Paraná foi o primeiro Estado a aprovar o currículo para educação infantil e ensino fundamental em consonância com a nova BNCC. A aprovação ocorreu na quinta-feira (22), por meio do CEE (Conselho Estadual de Educação) e, segundo o MEC, "o documento foi elaborado ao longo dos últimos meses em regime de colaboração entre o Estado e os municípios paranaenses e contou com apoio técnico do MEC". Conforme explicação do presidente do CEE, Oscar Alves, o conselho recebeu mais de 75 mil contribuições em audiências públicas, "de forma coletiva e democrática" (FLEISCHMANN, 2018, on-line)

Em relação ao documento estadual, já normatizado, no que tange os conhecimentos acerca da Antiguidade Clássica, praticamente foram reproduzidas as indicações da BNCC Nacional. Apenas há o desdobramento de alguns temas e o acréscimo de dois objetivos, quais sejam: problematizar as relações de poder e trabalho na Grécia e Roma Antigas nas políticas de expansão territorial com a escravização dos povos dominados e reconhecer e analisar as manifestações de conhecimento científico nos contextos da Antiguidade Clássica e Medieval (PARANÁ, 2018, p.476-477).

Para complementar o Referencial Curricular do Paraná, em 2020 foi apresentado um novo documento, denominado Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP, cujo propósito divulgado era o de trazer um suporte para os objetivos de aprendizagem e promover uma consolidação do trabalho nas escolas de todo o Estado. Esse documento atualmente norteia os registros que os professores devem fazer, burocraticamente, dos conteúdos desenvolvidos no cotidiano escolar. Isso acontece porque as anotações são registradas, pelos professores, no Livro de Registro de Classe On-line, LRCO e, por um mecanismo

digital, obriga que o registro do tema da aula esteja atrelado aos conteúdos pré-definidos pelo CREP, já inseridos e sequenciados pela mantenedora no sistema do LRCO.

Vale ressaltar que os documentos estaduais optaram por usar a expressão "objetivos de aprendizagem" ao invés de "habilidades" para discriminar as expectativas relacionadas à aprendizagem dos conteúdos selecionados. Por apresentar controvérsias em torno de escolhas políticas polêmicas, a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 esclarece que

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem" presente na Lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 20).

O documento do CREP apresenta os conteúdos classificados em "unidades temáticas". No caso de História, no sexto ano do Ensino Fundamental, as unidades apresentadas são: *"História: tempo, espaço e formas de registro"*; *"A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades"*; *"Lógicas de organização política"*; *"Trabalho e formas de organização social e cultural"*. É perceptível, entretanto, que, apesar do adjetivo "temática", o agrupamento dos conteúdos não se aproxima do conceito de História Temática⁹ como uma alternativa metodológica ao estudo de uma História convencional ou quadripartite. Os títulos apresentados são absolutamente genéricos para a organização dos temas já previstos na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná. O que não quer dizer que sejam inúteis, pois esse é um detalhe que pode justificar o trabalho dos professores que optam pela inclusão de outros conteúdos, de acordo com a sua realidade e necessidades dos seus estudantes.

Mas, ao considerar o currículo como lugar de arena política, mais do que a listagem de conteúdos apresentados e os omitidos, a desaprovação da

⁹ A noção de História Temática aqui considerada está ancorada nas considerações de Caimi (2009) que afirma ser uma premissa da História Temática *a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras.* (CAIMI, 2009, p.4-5)

documentação curricular (tanto a BNCC como os documentos estaduais) está no discurso subjacente, naquilo que não é declarado. A possível liberdade na inclusão de temas de estudo, na prática, choca-se com os mecanismos de averiguação e uniformização da aprendizagem: a escolha de um livro didático único para a realidade de todo o Estado do Paraná, a aplicação de testes periódicos padronizados e a responsabilização do docente pelos resultados obtidos, quando outros problemas estruturais na educação são negligenciados.

Em relação ao CREP, a organização sindical dos professores do Estado do Paraná recebeu com bastante preocupação o documento, chegando a organizar um abaixo-assinado, cujo texto introdutório fundamentava o repúdio, em nome da categoria que a associação representa

Nós, abaixo assinados, professores e professoras da rede estadual do Paraná e comunidade escolar, nos manifestamos contrários (as) à padronização curricular imposta para toda a rede, via RCO, no programa denominado CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense). Programa que, mais uma vez, desrespeita a autonomia da escola, impõe um currículo único para toda a rede, sem considerar especificidades do processo educativo de cada turma. Da forma como o referido programa está posto, vinculado ao RCO e ao Livro didático único, fere o artigo 206 da Constituição Federal, que trata da liberdade de ensinar e aprender, do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas. A LDB, em seu artigo 3º reafirma esse princípio constitucional e o art. 12º garante a autonomia da escola para elaborar e executar a proposta pedagógica (inciso I) e cuidar para que seja cumprido o plano de trabalho de cada docente (inciso IV). As medidas governamentais não podem ignorar a existência dessas conquistas pedagógicas, nem atrapalhar sua execução. Exigimos respeito ao trabalho pedagógico e docente dos/as trabalhadores/as em educação pública da rede estadual do Paraná.¹⁰ (Associação dos Professores do Paraná, 2020)

Para a doutora Mônica Ribeiro (2018), em relação ao documento nacional (BNCC), a política curricular apresentada como nova apenas recicla os discursos e propósitos das orientações curriculares da década de 1990. Em análise específica do documento norteador para o Ensino Médio, Ribeiro classificou a BNCC como o *resgate de um empoeirado discurso*

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude

¹⁰ Até o momento da conclusão da conclusão desta dissertação, os desdobramentos da manifestações contrárias ao estabelecimento do CREP não receberam uma consideração por parte do poder público, em parte pelo contexto de pandemia e a consequente necessidade de isolamento social em 2020, que causou a paralisação das atividades presenciais nas escolas brasileiras desde março desse ano.

de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (...). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (RIBEIRO, 2018, p. 11).

Há, todavia, no documento estadual, especificamente na introdução da disciplina de História, tentativas de superação do discurso empoeirado, da década de 1990. Foram incluídas referências diretas à corrente de pensamento denominada Educação Histórica, tais como Jörn Rüsen, Peter Lee e Hillary Cooper, ainda que se possam notar discrepâncias entre o que esses autores indicam como pressupostos (o que será discutido no Capítulo 3 dessa dissertação) e a organização do documento do Referencial Curricular do Paraná.

A questão das *habilidades*, como indicação de uma escolha política e ideológica não foi, entretanto, o único ponto em que a BNCC e o seu processo de construção foi contestado. Como já mencionado, nos anos de 2015 e 2016 ocorreram intensos debates em torno das duas versões preliminares do documento, os quais estimularam uma série de reflexões sobre a relevância de determinados conteúdos como desejáveis para a composição de um currículo de História que contemplasse o que se considera imprescindível na educação de pessoas submetidas à escolarização. Nesse processo, foram muitas as manifestações de professores e historiadores, que produziram pareceres. Neles, especialistas recentemente defenderam a relação do Ensino da História com a construção de um projeto de nação. Flávia Eloísa Caimi, em sua análise, afirmou

Filio-me à corrente de profissionais da educação que acreditam na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educacional que contemple um projeto de nação; de erigir uma base curricular que indique um conjunto de objetivos de aprendizagem a ser perseguido por estudantes e professores que compõem a linha de frente da educação nacional (CAIMI, 2016, p.1).

No mesmo sentido, ao analisar o documento preliminar da BNCC, de setembro de 2015, Luis Fernando Cerri, professor e pesquisador da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, afirma considerar que *a opção de privilegiar a história do Brasil e a história recente é oportuna e legítima*, ainda que procure diferenciar o caráter nacionalista que defende como necessário no Ensino da História do que chamou de nacionalismo eurofílico, no qual a História do Brasil seria

resultado do processo civilizador proporcionado pela colonização (CERRI, 2016, p. 1).

Essas colocações se justificam porque, como exposto, a primeira versão da BNCC apresentou o propósito de realizar um rompimento com uma tradição estabelecida, qual seja a de realizar uma abordagem diacrônica como forma de conduzir o processo do Ensino da História de forma integrada o que, apesar de décadas de críticas e tentativas de superação, permaneceu como forma de organização do ensino da disciplina. A primeira versão da BNCC foi entendida como excludente de conteúdos e promoveu a ira de entidades de classes, especialmente as relacionadas com a História Antiga e Medieval, que emitiram pareceres nos quais defendiam maior espaço no documento para a abordagem de saberes anteriores ao século XV, acusando a proposta de ser demasiado brasilcentrista.

Nessa perspectiva, em uma carta de repúdio apresentada pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, após a apresentação da primeira proposta da BNCC, em 2015, foram tecidas severas críticas sobre a condução do processo de construção do documento, caracterizado, segundo a carta, pela falta de diálogo entre os pesquisadores e entidades de pesquisa

Um processo construído desta maneira apenas poderia resultar em um documento com graves problemas de conteúdo. A falta de diversidade que caracterizou a seleção dos agentes envolvidos na elaboração da Base impediu a construção de um documento plural. O componente História acabou inteiramente subordinado a uma perspectiva nacionalista, tributária de uma concepção historiográfica do século XIX. Isto impede um ensino de História fundamentado em critérios mais amplos e cria dificuldades também para a abordagem dos próprios temas relativos à História do Brasil. (CARTA DE REPÚDIO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE HISTÓRIA PRODUZIDA PELO FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL, 2016, n.p)

A manifestação dos profissionais de História Antiga e Medieval ainda defendia a ideia de que o Ensino de História deveria contemplar o estudo de experiências diversas, incluindo o estudo de sociedades distantes dos estudantes, tanto geográfica como temporalmente, traduzindo, dessa forma, uma concepção de ensino que difere da tradição verificada no período anterior do processo de redemocratização do Brasil, ocorrido na década de 1980.

Também em documento produzido pela ANPUH sobre a primeira versão da BNCC, a entidade manifestou a necessidade de um maior diálogo tendo em vista a construção do currículo nacional, como também afirmou que

Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade (MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016)

Ao propor, em sua primeira versão, um currículo que tomasse como baliza temporal os acontecimentos posteriores ao século XV, na expectativa de que, desta maneira, a História do Brasil fosse privilegiada, promovendo a quebra de uma perspectiva eurocêntrica, a primeira versão da BNCC pode, segundo interpretações, ter reforçado o próprio eurocentrismo, uma vez que escolheu como ponto de partida o século XV e a colonização para iniciar os estudos da História dita Nacional na etapa de ensino correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Embora a intenção fosse outra, o marco temporal escolhido poderia soar justamente como uma afirmação daquilo que se pretendia criticar.

A autora de livros didáticos Joelza Ester Domingues também, por outras razões, manifestou preocupação de cunho pedagógico, considerando a inclusão do tema Antiguidade Clássica inapropriado para o 6º ano do Ensino Fundamental, tal como apresentado na versão final da BNCC

Para o objeto seguinte, sobre o Ocidente Clássico, a habilidade EF06HI05 estabelece: “discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas” – uma reflexão que antecede o estudo da própria Antiguidade Clássica. Espera-se que o aluno do 6º ano sem qualquer conhecimento prévio sobre o assunto, discuta um conceito e seu alcance sobre outras sociedades! Como ele o fará?(DOMINGUES, 2017, on-line)

É discutível afirmar que os estudantes do 6º ano sejam completamente destituídos de quaisquer conhecimentos prévios sobre a Antiguidade Clássica, até porque há elementos culturais (as Olimpíadas, por exemplo) e produtos midiáticos (*games*, filmes, literatura) que tradicionalmente mencionam a Grécia Antiga e podem comunicar alguma leitura sobre esse passado, ainda que de modo fragmentado, não sistematizado. Também a prática da cidadania, por meio do voto, é comumente, desde muito cedo, associada a uma invenção grega, o que pode ter sido mencionado às crianças desde seus primeiros anos da formação escolar.

Nesse aspecto, é interessante observar que, em relação à cidadania, categoria que se costuma associar ao estudo da Antiguidade Clássica, até como justificativa, e que se coloca como destaque nos documentos curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, compreendem-na de modo bastante diverso do conceito de vivência cidadã na Grécia Antiga, considerando a cidadania como

participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p.69).

Admitindo influências de novas percepções sobre o ensino/aprendizagem e influências de novas perspectivas sobre a História desenvolvidas no meio acadêmico, o documento assevera, no entanto, que a concepção de cidadania não deve ser interpretada como algo estático, mas que responde às exigências de seu tempo

A ideia de cidadania foi inicialmente construída em uma época e em uma sociedade, mas foi reconstruída por outras épocas e culturas. A cidadania não é compreendida de modo semelhante por todos os indivíduos e grupos hoje no Brasil, como não era em outras épocas. É diferente ainda do sentido atribuído pelos atenienses da época de Péricles ou pelos revolucionários franceses de 1789, nem é idêntica às práticas e crenças da população norte-americana atual. Os sentidos que a palavra assume para os brasileiros incluem os demais sentidos historicamente construídos, mas ultrapassam os seus contornos, incorporando problemáticas e debates especificamente nacionais, que são e que foram moldados, no presente e no passado, por indivíduos, grupos, classes, instituições, governos e Estado e, também, nas suas inter-relações (BRASIL, 1998, p.36).

Nesse sentido, a proposta de ensino de História presente nos PCNs não estruturou uma grade de conteúdos fechada para o trabalho o Ensino Fundamental. O que se propôs foi a indicação de temas como forma de organização do trabalho pedagógico. Para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, que corresponde ao que chamamos hoje de 6º e 7º anos, são apresentadas as indicações de eixos temáticos que se relacionem à "*História das relações sociais, da cultura e do trabalho*" e "*História das representações e das relações de poder*".

O documento também indica subtemas, que, notadamente, procuram romper com uma visão eurocêntrica e diacrônica da História, traçando como objetivos para a disciplina na etapa de ensino:

- Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado.
- Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza.
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado.
- Reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado.
- Reconhecer a diversidade de documentos históricos (BRASIL, 1998, p.62-63).

Ainda assim, foram apontadas duras críticas aos PCNs de acordo com a compreensão de que esse documento seria uma imposição de um currículo nacional que desconsiderava as particularidades regionais. Em dissertação defendida em 2013, sobre o currículo e o ensino de História, Maria (2013) assevera que

(...) colocar a ênfase em um currículo nacional só mascararia os problemas já que um padrão curricular com pretensa universalidade de conhecimento estaria longe de superar as desigualdades sociais e educacionais e que, provavelmente, num país tão diverso, uma imposição curricular com conhecimentos baseados em visões hegemônicas só faria aumentar estas desigualdades (MARIA, 2013, p.26).

Embora se apresente a busca pela quebra de paradigmas tradicionais, o que, teoricamente, poderia excluir a presença do ensino da Antiguidade Clássica, na prática, a liberdade para a escolha de subtemas acabou por preservar as antigas concepções de Ensino de História, como provam a escolha dos livros didáticos. Ainda considerando o conceito de circularidade dos saberes no cotidiano escolar, os livros didáticos assumem um papel relevante na organização dos conteúdos de História, pois, na concepção de Miranda e Luca (2004),

Os livros didáticos de História se apresentam, até pelo seu enorme grau de difusão, potencializado pela distribuição gratuita aos estudantes de escola pública de todo o país, como uma das mais importantes formas de currículo semi-elaborado, que nasce a partir de distintas visões e recortes acerca da cultura. Carregam consigo, portanto, múltiplas possibilidades de organização dessa relação entre o que é, o que pode ser e o que deveria ser aprendido em relação à disciplina (MIRANDA & LUCA, 2004, p 134).

Mesmo que para os objetivos desse estudo não se considere como fonte de análise os livros didáticos, tendo em vista a sua complexidade, pois envolve questões relativas ao mercado editorial, opções ideológicas, concepções de

aprendizagem e limites orçamentários, um dado relevante a se considerar é que as escolhas das coleções dos livros didáticos realizadas no período de 1999 a 2005, mesmo período de implantação dos PCNs, indicam a primazia sobre produções que preservaram a organização de conteúdos de acordo com a tradição quadripartite e diacrônica, da História Antiga à Contemporânea, de forma a integrar a História Mundial com a Nacional. Levando em consideração as concepções cognitivistas e perspectivas historiográficas, as autoras atentam para o fato de que a tradição mantida nos cursos de formação de professores, mesmo com a pretensa renovação do Ensino de História por meio dos PCNs, acabou por perpetuar a perspectiva de análise denominada história integrada.

Ao se levar em conta a variabilidade dos currículos de História e sua relação com a história da História ensinada no Brasil, vislumbra-se um cenário mais global, no qual programas distintos se transformaram em textos oficiais, pertinentes a diferentes cenários históricos e que acabaram por se converter em tradições distintas, sustentadas essencialmente naquilo que Chesneaux designou como quadripartição histórica, da qual somos todos tributários, dada sua profunda interferência nos processos de formação de professores. Em certa medida, essa tradição encontra-se presente nas obras que fazem uma opção pela abordagem da chamada História integrada, isto é, pelo tratamento da História da civilização ocidental de modo articulado com os conteúdos de História do Brasil e História da América. Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução europeia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não europeias pelo viés cronológico. Esse é o grupo hegemônico, dentro do qual insere-se a maior parte das coleções (MIRANDA & LUCA, 2004, p 139).

Também importante ressaltar é que os PCNs foram criticados por representar escolhas políticas e opções ideológicas que consideravam a educação como o meio para a formação de sujeitos dotados de determinadas capacidades consideradas necessárias para o trabalho e produção em uma tendência neoliberal.

Apesar de ser um documento balizador para o ensino de todo país, os Estados fizeram suas apropriações particulares e criaram suas próprias diretrizes curriculares, para cada disciplina. No caso do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História foram gestadas no período de 2004 a 2008 e se fundamentaram teoricamente nas discussões sobre matrizes curriculares, classificando-as em três grupos: a) currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, que trata as disciplinas escolares como responsáveis pela transmissão de saberes cientificamente elaborados; b) currículo vinculado às subjetividades e

experiências vividas pelo aluno, no qual se configura os Parâmetros Curriculares Nacionais, de caráter utilitário, centrado nas experiências e interesses dos educandos; c) currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas, que pretende ser a proposta das Diretrizes Curriculares do Paraná, fundamentada em teorias críticas e com organização disciplinar. A formulação do documento e a estruturação dos conteúdos relativos à idade e etapa de ensino traça por objetivo *que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo* (PARANÁ, 2008, p.20).

Em relação aos conteúdos, optou-se por, inicialmente, organizá-los em conteúdos estruturantes, entendidos por *conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais* (PARANÁ, 2008, p.25). Dessa forma, foram considerados conteúdos estruturantes as relações de trabalho, relações de poder e relações culturais. Deles partem a seleção dos conteúdos básicos, os quais, para a etapa do 6º ano do Ensino Fundamental, são assinalados três indicações: *a experiência humana no tempo, os sujeitos e suas relações com o outro no tempo e as culturas locais e a cultura comum*.

Também no documento identifica-se uma recomendação clara de se optar pela História Temática:

Para os anos finais do Ensino Fundamental a escolha dos recortes temáticos que organizam os conteúdos básicos se deve à opção política e teórico-metodológica de romper com a narrativa histórica tradicional, linear, eurocêntrica, homogeneizadora e totalizante da divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) (PARANÁ, 2008, p.88).

Desse modo, se fossem consideradas apenas as determinações curriculares oficiais, dos PCNs e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, em nada havia a garantia de que os estudos acerca da Antiguidade Clássica seriam efetivados no 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, há de se considerar que o currículo, compreendido da forma mais singela (na impossibilidade de uma definição objetiva para o termo) como a seleção e a organização do que vale a pena ensinar, não é, tão somente, uma ferramenta verticalizada do Estado que determina o quê e como ensinar. É evidente que, como já foi afirmado nesse texto, em concordância com Michael Apple, o Estado, através do currículo, representa grupos sociais, ideologias

disputas de poder e busca por hegemonias. Mas, com os exemplos de indicações curriculares tão flexíveis como os PCNs e as Diretrizes Curriculares do Paraná, há que se ter em vista a circularidade dos saberes no espaço escolar que passa, inevitavelmente, pelas escolhas dos professores.

Sobre essas escolhas, além de se traduzirem na seleção dos livros didáticos, como mencionado, outro aspecto determinante é o da formação profissional dos professores de História, pois grande parte dos cursos de licenciatura não prepara os futuros docentes para o trabalho com a História Temática, visto que ainda se preserva, academicamente, muito da tradição dos campos de saber delimitados pela noção da História quadripartite.

Recentemente, ao investigar sobre o papel da pesquisa na formação dos docentes, Sobanski (2017) realizou um mapeamento da grade curricular de cursos dedicados à formação de professores de História e verificou que há, ainda, uma notável divisão de tarefas entre aqueles que produzem o conhecimento (a Universidade) e os que apenas aplicam o conhecimento produzido (os professores). Nessa visão reprodutivista dos saberes, os professores não se reconhecem como produtores de conhecimento e, dessa forma, qualquer indicação curricular que exija uma postura investigativa e reflexiva, pode não ser bem compreendida e aplicada.¹¹

Irremediavelmente, a tentativa de uma superação ou mudança significativa sobre a seleção de conteúdos como quebra do paradigma da história quadripartite e diacrônica, proposta pelos PCNs e Diretrizes Curriculares não logrou êxito. Os documentos que se seguiram, recentemente elaborados, a BNCC e o Referencial Curricular Estadual, reassumiram uma perspectiva conteudista e, desse modo, a Antiguidade Clássica permanece, atualmente, como tema de estudo a ser explorado no 6º ano do Ensino Fundamental.

Ainda que se pese essa constatação, os PCNs e as Diretrizes Curriculares do Paraná apresentam o mérito de inserir, nas discussões sobre o Ensino de História, a relevância da exploração da pluralidade de fontes históricas como uma prática inerente às aulas de História. O documento considera que, em relação aos alunos,

¹¹ A preocupação central do trabalho de Sobanski consistiu em investigar o papel da pesquisa na formação inicial dos professores de História. Embora não apresente dados sobre como essa formação se reflete no cotidiano escolar, ainda assim, a pouca relação estabelecida entre a prática da pesquisa e a formação docente permite a percepção sobre a postura dos professores de História em relação às escolhas dos conteúdos e métodos de ensino, que replicam as condições de sua própria formação acadêmica.

É importante que adquiram, progressivamente, atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos; desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos; construam hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; e troquem e criem ideias e informações coletivamente (BRASIL, 1998, p.45-46).

A mesma postura, de valorização da interpretação autônoma por parte dos alunos dos mais diferentes tipos de fontes foi apresentada nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, documento que atesta as contribuições das correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, além da matriz disciplinar da Educação Histórica de Jörn Rüsen.

Também em relação ao atual Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018), formulado a partir das determinações da BNCC, há uma referência direta a Jörn Rüsen, no texto introdutório para as indicações sobre a disciplina de História. O documento atesta que o objetivo da disciplina seja o desenvolvimento da consciência histórica

De acordo com Rüsen (2001) os procedimentos relacionados corroboram para o ensino de História, o qual tem como objetivo o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, uma vez que o raciocínio elaborado com a finalidade de entender as ações individuais e coletivas, num contexto de tempo e espaço, dão condições para que estes se orientem em sua vida prática no tempo presente. O autor parte da importância de viabilizar o pensamento histórico por meio de reflexões a respeito das vivências cotidianas do grupo estudado, abordando mudanças, permanências e rupturas. Esse processo contribui, tanto para a compreensão de mundo, quanto para a constituição de novos olhares sobre o meio e suas atuações de transformação (PARANÁ, 2018, p.453).

Como discurso introdutório, há a indicação de que o Ensino de História na rede estadual de ensino paranaense seja orientado pela Educação Histórica. No entanto, a estrutura do documento continuou altamente prescritiva, em termos de organização e sistematização dos conteúdos, de modo a não produzir uma ruptura

com a BNCC, até porque, do contrário, o documento correria o risco de não ser aprovado.

A possibilidade de uma síntese entre os pressupostos teóricos da Educação Histórica e as determinações da BNCC dos documentos reguladores que dela derivaram é uma tarefa duvidosa. Mas, existindo uma base curricular aprovada, mesmo criticando a sua necessidade, estrutura, legitimidade e objetivos subjacentes, cabe aos professores a busca por estratégias fundamentadas em propostas educacionais mais progressistas. A Educação Histórica pode apontar caminhos possíveis.

3 A ANTIGUIDADE CLÁSSICA, AS RELAÇÕES ENTRE UM CONTEÚDO SUBSTANTIVO E CONCEITOS DE SEGUNDA ORDEM E AS APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Há relativamente pouco tempo o termo *história pública* passou a ser utilizado como uma possível forma de denominar a interpretação popular de fragmentos do passado, que podem se apresentar de diversas maneiras, quer seja pelo patrimônio, pela literatura, filmes e outras formas de manifestação artística, não sem alguma resistência. Essa resistência se justifica porque o termo sugere uma contraposição entre uma história que se permite ser de domínio popular, enquanto outra, acadêmica e especializada, não teria o alcance do público.

Liddington (2011) na tentativa de explicar o que seja a história pública, afirma que *podemos considerar a prática da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filmes e ficção científica* (LIDDINGTON, 2011, p.34). Entretanto, a mesma autora admite que essa não é uma definição precisa, visto a dificuldade de elaborar uma resposta única. No caso do Ensino da História nas etapas Fundamental e Médio, a dicotomia entre história pública e acadêmica faz ainda menos sentido, pois as diversas manifestações da presença do passado são (ou deveriam ser) incorporadas no processo de ensino e aprendizagem, quando a concepção pedagógica é pautada em teorias progressistas de educação. Ademais, a produção de uma narrativa histórica extra-acadêmica pode ser utilizada como documento e, na escola, esses artefatos culturais passam (ou deveriam passar) pela crítica das fontes própria da metodologia do fazer historiográfico, promovida por professores que dialogam no espaço escolar com a análise promovida na história acadêmica.¹²

Essa reflexão inicial, acerca da difícil definição sobre a história pública, não impede a compreensão que de fato há saberes históricos construídos de acordo

¹² O termo *Public History* é utilizado nos Estados Unidos desde 1970 e, atualmente, é um campo de estudos consolidado por meio de programas de mestrados em história pública. No Brasil, as discussões são mais recentes (somam cerca de uma década, até presente momento). Sobre a problemática da história pública, recomenda-se a obra intitulada *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários* (ALMEIDA; MAUAD; SANTHIAGO, 2016), que é composta por 23 artigos que discutem as problemáticas e desafios em torno da aproximação entre o conhecimento acadêmico e o grande público.

com o método acadêmico e com os compromissos inerentes a esse processo e, por outro lado, uma história que é apropriada e adaptada pelo universo popular e, essa última, é construída segundo outros interesses e critérios, mas ainda assim participa no processo de elaboração do pensamento histórico. Segundo Rüsen,

São as situações genéricas e elementares na vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Eles são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2001, p.53).

Ainda na perspectiva de Rüsen, a História é compreendida como uma conexão entre presente e passado, tendo em vista a orientação para a vida prática e perspectiva de futuro. Essa concepção abrangente pode ser entendida como pragmática, justifica de modo muito eficiente a presença da História como conhecimento fundamental na formação humana.¹³

As narrativas mitológicas também oferecem possibilidades para o estabelecimento dessa estreita relação entre a consciência histórica e a vida prática, em uma perspectiva simbólica, mas muito próxima também a de Reinhart Koselleck (2001), que define a narrativa histórica como uma ciência da experiência, visto que passado é considerado *espaço da experiência*, enquanto é possível perceber a Mitologia como uma experiência da imaginação, mas, em ambos os casos, são conhecimentos que permitem vislumbrar um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2001, p. 36).¹⁴

Também Hayden White, ao propor o conhecimento como uma ferramenta prática, compartilha da ideia de que o passado está a serviço do presente, o que

¹³Sobre a função da História como orientação para a vida, Rüsen esclarece que: "(...)'História' é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar e olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente." (RÜSEN, 2001, p.74)

¹⁴ Sobre o estudo vestígios da experiência, considerado História, como aquilo que permite elaborar práticas futuras, Koselleck assevera que "As experiências são singulares na medida em que ocorrem e são replicáveis na medida em que são acumuladas. Por isso, toda história possui um duplo aspecto, aquele constituído pela experiência e aquele que pode ser derivado dela. Assim como acontecimentos singulares e surpreendentes evocam experiências e provocam histórias, também experiências acumuladas ajudam a estruturar as histórias em médio prazo. Existem condições e processos específicos de cada geração que se sobrepõem às histórias pessoais, mas que, mesmo assim, remetem a prazos maiores, que configuram um espaço de experiência comum. Qualquer que seja o "espírito da época" [*Zeitgeist*], é aqui que ele está (...)." (KOSELLECK, R. , 2014, p. 36).

denomina de passado prático. White adotou esse termo forjado pelo filósofo inglês Michel Oakeshott¹⁵ e, ao parafraseá-lo, esclarece que o passado prático

(...) se refere aquelas noções do passado que todos levamos conosco na vida diária e a elas recorremos, voluntariamente e como melhor podemos, para obter informações, ideias, modelos e estratégias que nos ajudem a resolver todos os problemas práticos com os que nos encontramos em que consideremos nossa situação presente, desde situações pessoais até grandes programas políticos.(...)¹⁶

Além dessa aproximação, ao abordar elementos da Mitologia, reconhece-se uma importante contribuição para o desenvolvimento de saberes acerca da Antiguidade Clássica, quando se admite uma relação intensa desse tipo conhecimento com a sociedade que o produziu.

Segundo Paul Veyne (1984), em obra onde analisa a crença dos gregos em seus mitos, não era como forma de pensamento religioso que a mitologia era tratada pelos gregos. Tratava-se muito mais de um gênero literário popular, quando não havia a preocupação de distinguir a realidade da ficção.

É importante destacar que, como literatura, as narrativas mitológicas já foram amplamente utilizadas como fontes históricas. Ciro Flamarion Cardoso (1998), que tinha por um entre vários campos de interesse a Antiguidade, chegou a destacar em dois capítulos dedicados ao mundo homérico ao paganismo clássico do livro *Sete olhares sobre a Antiguidade*, que a *Ilíada* e a *Odisseia* são fontes muito relevantes para o estudo das sociedades antigas em geral. Para realizar suas interpretações sobre a sociedade grega na Antiguidade, Cardoso, depois de apontar as possibilidades da *Ilíada*, qualifica a *Odisseia* como *uma mina de informações de tipo econômico-social* (CARDOSO, 1988, p. 193). Na mesma obra são consideradas outras narrativas mitológicas para a compreensão de estruturas sociais também das antiguidades egípcia e hindu.

Ainda que se pese a potencialidade das narrativas mitológicas como fontes, passíveis de críticas e interpretações, Paul Veyne (1984) pondera que é

¹⁵ Sobre o referido autor, interessa exclusivamente a noção sobre a categorização do passado em passado prático e o passado histórico. Não é a intenção da presente pesquisa em promover a defesa das opções políticas de Michael Oakeshott.

¹⁶ "(...) se refiere a aquellas nociones del pasado que todos llevamos con nosotros en la vida diaria y a las recurrimos, voluntariamente y como mejor podemos, para obtener información, ideas, modelos y estrategias que nos ayuden a resolver todos los problemas prácticos con los que nos encontramos en lo que sea que consideremos nuestra situación presente, desde cuestiones personales hasta grandes programas políticos.(...)"(WHITE, 2012. p.2).

extremamente difícil classificar se os relatos de Heródoto, Tucídides e Pausânias, por exemplo, correspondem a uma narrativa com um compromisso de comprovação pelas fontes, um relato do que "realmente aconteceu", com rigor científico, uma vez que, em seus respectivos tempos, não tinham a preocupação em referenciar as suas informações, até porque historiadores da Antiguidade não tinham o objetivo de escrever para outros historiadores, mas suas obras alcançavam um público em geral (VEYNE, 1984, p. 15). A História era, na Antiguidade, eminentemente pública. Nesse contexto, não seria possível analisar com exatidão o que seria um relato da "verdade" e o que seria ficção.

O paradoxo é bastante conhecido para que convenha insistir sobre ele: se professarmos que as lendas transmitem com frequência lembranças coletivas, acreditaremos na historicidade da guerra de Tróia; se a considerarmos como ficções, não acreditaremos nelas e interpretaremos diversamente os dados demasiadamente equívocos das escavações arqueológicas. As questões de método e de positividade pressupõem uma questão mais fundamental: o que é um mito? É a história alterada? A história aumentada? Uma mitomania coletiva? Uma alegoria? O que ele significava para os gregos? O que nos dará ocasião de constatar que o sentimento da verdade é muito amplo (ele engloba facilmente o mito), mas também que "verdade" quer dizer muitas coisas... até englobar a literatura de ficção (VEYNE, 1984, p. 26) .

Embora se mantenha sob perspectiva o difícil estabelecimento de fronteiras entre a narrativa histórica e ficcional, para o campo do Ensino da História e, mais especificamente a Educação Histórica, a questão do método pode trazer respostas significativas.

Por que método? Trata-se da obtenção de saber histórico a partir dos dados empíricos remanescentes do passado, acessíveis em geral. Os procedimentos metódicos dessa obtenção servem para reforçar esse saber com pretensão de validar e fundamentar sistematicamente sua plausibilidade ou pertinência. O método torna o saber, mediante a verificabilidade de suas sentenças, apto a ser fundamentado. Plausibilidade, pertinência, aptidão à fundamentação – três designações que convergem para uma única: *verdade* (RÜSEN, 2015, p.61).

Nesse aspecto a Mitologia greco-romana, por mais que seja uma narrativa que recorra a elementos fantasiosos, se submetida ao método próprio do fazer historiográfico, pode contribuir para a compreensão de elementos do pensamento grego, o *outro*, mas também e, principalmente, de nós mesmos. No ensino da História escolar, as narrativas mitológicas indicam a potencialidade de se constituir

como fontes para a análise dos conceitos substantivos, mas também são caminhos eficientes para a elaboração das ideias de segunda ordem.

3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CONCEITOS IMPORTANTES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

À medida que os conceitos “Educação Histórica” e “consciência histórica” foram se tornando frequentes como palavras-chave de artigos, dissertações e teses, a sua utilização entre os professores de História também passou a ser relativamente usual e incorporada aos planos de ensino.

Conforme FRONZA (2012), como campo de conhecimento, a Educação Histórica começou a se estruturar *na Inglaterra na década de 1970 e depois, avançou para a Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia, Turquia, Estados Unidos, Canadá, Cabo Verde, Angola, Moçambique e Brasil* (FRONZA, 2012, p.3).

Na Inglaterra e Alemanha, especialmente, a Educação Histórica se estrutura em momentos de crise no ensino de História. No caso da Inglaterra, as mudanças curriculares da segunda metade do século XX culminaram, na década de 1990 na formulação de uma nova epistemologia¹⁷ de ensino. No caso da Alemanha, o trauma da divisão do país pós 1945 e o seu posterior processo de reunificação em 1989 foi o contexto em que Jörn Rüsen desenvolveu os conceitos de *consciência histórica* e *cultura histórica*.

Consciência histórica pode ser descrita como uma realidade elementar geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida. Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade. (RUSEN, 1994, Apud SHMIDT, 2014, p.39-40)

¹⁷ Em sua tese de doutoramento Fronza (2012) informa que: *No começo dos anos 1990 as discussões curriculares na Inglaterra assumiram um novo patamar epistemológico, pois, em que pese a importância dos trinta anos de debates relativos aos conteúdos históricos advindos das reformas do ensino de História inglês nos anos 1960, o novo English National Curriculum, passa a focar uma nova concepção da aprendizagem e do ensino de História: um modo de entendimento que compreende a História como uma disciplina específica e, por isso devem ser investigados os fundamentos epistemológicos — ou ideias históricas — que estruturam este saber.* (FRONZA, 2012, p. 95)

Ao explicar o significado de consciência história, Rüsen completa que se trata da realidade a partir da qual se pode entender o que história é como ciência e porque ela é necessária (RUSEN, 2001, p.55). Para o autor, ela é sempre ativada quando a orientação temporal não é suficientemente contemplada pela tradição, quando, então, faz-se necessário recorrer à

suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua prática no tempo. (RÜSEN, 2001, P.57)

A natural carência humana de orientação no tempo, mediada pela necessidade de orientações para vida prática para o pensar e o agir, é, para Rüsen, o elemento motivador para a interpretação do passado, por meio de narrativas construídas através do método de investigação específico que se constitui o fundamento da ciência histórica.

(...) O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam o seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62)

Sem a pretensão de realizar uma aproximação inadequada entre Rüsen e o historiador Erick Hobsbawm, intelectual marxista, que em nenhum momento se pretende classificar como pertencente ao campo da Educação Histórica, mas que, na obra *Sobre história* (1998), registrou suas considerações sobre o sentido do passado, afirmando que *nadamos no passado como o peixe na água, e não podemos fugir disso* (HOBBSAWM, 1998, p.35). Difícil não aproximar a alegoria forjada por Hobsbawm ao conceito de cultura história, que seria, em uma livre interpretação, a “água” em que nos encontramos submersos. A cultura histórica é expressão social da consciência histórica, nas dimensões estética, cognitiva e política, conforme Marcelo Fronza (2012) explica, em sua tese, que investigou o poder narrativo das histórias em quadrinhos no campo da Educação Histórica.¹⁸

¹⁸ A tese mencionada entende as histórias em quadrinhos como um artefato da cultura histórica cujo poder narrativo permite, segundo Fronza, o desenvolvimento da relação entre intersubjetividade e o conhecimento histórico. (FRONZA, 2012, p. 1)

A narrativa histórica, produzida em contexto de cultura histórica, opera, segundo Rüsen, segundo a contingência do tempo, na interpretação mediante interesses específicos de orientação para a vida prática e na motivação do agir futuro. Logo, as três dimensões temporais, passado, presente e futuro, são as engrenagens no mecanismo da produção da consciência histórica.

A relação entre essas categorias temporais provoca a lembrança de personagens da Mitologia grega, conhecidas como *moiras*. Elas são, geralmente, representadas por figuras femininas que trabalham em um tear, a roda da fortuna, cujo trabalho define a vida e o destino das pessoas. O fio da vida é administrado pelas *moiras*, no tear, de modo que, quando o fio está na parte superior, a vida está em condição de boa sorte, mas quando o fio está na parte inferior, isso condiz com épocas de infortúnios, até que o fio seja deliberadamente cortado. As *moiras* são, muitas vezes, representadas em artefatos culturais contemporâneos, especialmente o cinema, como o presente, o passado e o futuro. Nesses artefatos, as *moiras* disputam, entre elas, um único globo ocular (o tempo presente, talvez), como se esse fosse o objeto de conexão entre as três categorias temporais. É a elas que outros personagens mitológicos recorrem quando confrontados com o *superávit* intencional do agir humano.

É evidente que não é apropriada, nem pretendida, uma interpretação que desresponsabiliza os humanos pelas consequências de suas ações, colocando-as nas mãos de um destino, no sentido metafísico ou imponderável. Mas, as *moiras* são, de modo alegórico, uma forma de representar o processo mental de pensar historicamente, quando se recorre, no presente, à atividade de interpretar experiências passadas de modo a agir e a forjar um horizonte de expectativas para o futuro.

Ao estabelecer essas conexões, os pressupostos da História como saber escolar também podem estar ancorados na tríade experiência/ interpretação/ orientação, o que demanda uma nova concepção didática da disciplina. Sobre uma nova e particular normatização da didática da História, não submetida aos paradigmas da psicologia do desenvolvimento infantil, Fronza (2012) assevera que

Entendo que esta normatização poderá ser sustentada pelas operações mentais da narrativa histórica: 1) a operação da experiência histórica dos sujeitos narrados, a qual expressaria as múltiplas temporalidades das ideias históricas dos sujeitos no tempo. 2) a operação mental interpretativa baseada nas teorias e explicações históricas que fundamentam os valores e

significados a partir das inferências relacionadas às fontes históricas que podem se tornar evidências plausíveis em relação a estas narrativas, e 3) a operação mental da orientação histórica, a qual permite aos sujeitos expressarem as relações entre a continuidade histórica — passado, presente e futuro — e o agir humano construindo, assim, as suas identidades a partir do reconhecimento do outro (FRONZA, 2012, p. 6).

De modo a categorizar os saberes históricos no ambiente escolar, alguns conceitos, oriundos da produção dos grupos trabalhos dedicados à Educação Histórica na Inglaterra, com nomes como Peter Lee (2001) e Rosalyn Ashby (2006), precisam ser mencionados. Entre eles estão os termos *conteúdos substantivos* e *conceitos de segunda ordem*. Por conteúdos substantivos entende-se o estudo e interpretação de temas relacionados com as experiências do passado como, por exemplo, Revolução Industrial, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Império Romano, Absolutismo Monárquico e outros eventos. Os conteúdos substantivos são, por sua vez, sustentados pelos conceitos de segunda ordem, que se referem às ferramentas cognitivas, relacionadas aos fundamentos da própria História e do fazer historiográfico, como permanências, rupturas, evidências, empatia, imaginação e narrativa histórica.¹⁹

O processo de desenvolvimento do pensar historicamente é, na Educação Histórica, frequentemente chamado de literacia histórica. Esse conceito amplia a ideia de aprender e ensinar História como memorização de conteúdos substantivos porque pretende a instrumentalização para o pensar historicamente, por meio da compreensão dos procedimentos e métodos usados na produção do conhecimento histórico, pelos historiadores (SCHMIDT, 2006, p.38).

O processo de literacia histórica exige, portanto, que o estudante seja confrontado com experiências do exercício historiográfico: problematização, seleção e crítica das fontes, levantamento de hipóteses, interpretação e inferências. O resultado disso não significa construir a História, como narrativa, mas corresponde à prática que procura levar à percepção dos elementos e da metodologia que produzem o conhecimento histórico nos aspectos cognitivo, estético, político e ético.

Na prática educativa, em sala de aula, no entanto, esse exercício é influenciado por artefatos produzidos na cultura histórica extra-acadêmica ou escolar. Sobre isso, Rüsen (2001) não descarta a importância de fatores econômicos, sociais e culturais da vida concreta como inerentes ao processo de

¹⁹ Cf. FRONZA, 2012, p. 30-31.

formação da consciência histórica, tal como verificado por Thiago Augusto Divardim Oliveira (2017), em sua tese de doutorado intitulada *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no Ensino Médio: teoria e práxis*. O estudo, norteado pelo conceito de *práxis* de Karel Kosik (1976), como prática consciente, fundamentada e destinada a um fim, centra-se na problemática que levanta a possibilidade de uma relação de ensino na práxis, de acordo com a teoria da Educação Histórica, como princípio (OLIVEIRA, 2017, p. 23). O autor esclarece, em relação ao ensino de história que

As atividades mentais com a história são motivadas por demandas que emergem da e na práxis, as relações de ensinar e aprender história podem corresponder a essa lógica, assim o papel fundamental dos professores e professoras como intelectuais que realizam intervenções de maneira especificamente motivada a formação histórica dos alunos e alunas. (OLIVEIRA, 2017, p.33)

Fazem parte constituinte da práxis, evidentemente, os artefatos culturais alusivos ao conhecimento histórico e mitológico que tanto professores quanto estudantes são influenciados no sentido da construção de uma interpretação sobre o passado. Passaremos a analisar alguns desses artefatos no próximo capítulo.

4 ANTIGUIDADE CLÁSSICA E MITOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR

Foi no contexto da implementação e leituras críticas dos PCNs e Diretrizes Curriculares do Paraná e, mais recentemente, da BNCC, nas últimas duas décadas, que se desenvolveram as problemáticas sobre desenvolvimento das percepções dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em relação à Antiguidade Clássica. De forma empírica, observa-se que, apesar do distanciamento espacial e temporal, as sociedades Antigas - Grécia e Roma - despertam nos educandos dessa etapa de ensino grande interesse e alguma familiaridade, principalmente quando são mencionados aspectos relacionados à Mitologia. Essa aproximação, certamente, é resultado do contato dos alunos com uma farta produção de filmes, obras literárias, histórias em quadrinhos e *games* variados, destinados ao público infanto-juvenil, que despertam o interesse das crianças para o conhecimento histórico.

Em face dessa constatação, a etapa seguinte desta pesquisa propôs investigar a influência dos produtos midiáticos no processo de aprendizagem histórica, especialmente nos conteúdos relacionados à Antiguidade Clássica entre os estudantes ingressos no 6º ano do Ensino Fundamental.

É a partir dos conceitos da Educação Histórica, por meio do trabalho com as fontes históricas, que propomos analisar as ideias forjadas pelas crianças, no sentido da compreensão do comportamento dos agentes históricos da Antiguidade Clássica e sua Mitologia, ou seja, qual é a leitura desses educandos quanto aos valores, crenças, sentimentos e códigos sociais das pessoas que viveram em um tempo e espaço profundamente diferente dos seus, mas que, ainda assim, criam condições para que o aluno pense sobre a sua própria realidade e sobre diferentes perspectivas de leituras do mundo.

Ainda que o currículo seja importante para expressar características, pressupostos e objetivos dos saberes escolares, uma vez que sustenta legalmente o que deve ser ensinado, nem sempre a legislação alcança fielmente aquilo que propõe, pois há variáveis que interferem decisivamente no modo como esses saberes são apropriados no ensino de História.

No que se refere ao tema Antiguidade Clássica, a Mitologia greco-romana é percebida como um campo de interesse pelos estudantes que, ainda de forma empírica, revelam que o conceito que atribuem ao tema Mitologia corresponde a

uma narrativa fantasiosa, relacionada a comportamentos religiosos, mas de tradições que se diferem profundamente das suas crenças, as quais, majoritariamente, são herdeiras da tradição judaico-cristã.

Evidentemente que diferentes sociedades, sejam elas “asiáticas”, “ocidentais” ou “indígenas” produziram narrativas mitológicas que expressam simbolicamente sua cosmogonia e visão de mundo. Mas a opção por se realizar a investigação acerca da Mitologia “Clássica” parte da percepção de que essas narrativas são, ainda, bastante populares e inegavelmente estão difundidas - e até mesmo estruturam - sistemas de pensamento como a Filosofia e a Psicologia. Além disso, encontram grande espaço na chamada indústria cultural, inspirando a produção de variadas formas de entretenimento.

A opinião de colegas que têm por ofício ensinar História para a etapa do Ensino Fundamental também foi relevante na delimitação do tema. Em conversas informais, nos “bastidores”, é corrente a preocupação de que os conteúdos que envolvem o tema Antiguidade Clássica são demasiado complexos para as crianças na idade escolar correspondente ao 6º ano, por se tratar de uma sociedade muito distante no tempo e no espaço, segundo o discurso proferido por alguns colegas. E, ainda, soma-se a defesa da ideia de que o ensino de História deve partir da análise do que está próximo, mas esse próximo é entendido como o território, ou o próprio espaço nacional. Mas, a experiência pessoal em relação a essa problemática permite afirmar que o estudo da Antiguidade Clássica na etapa inicial de ensino está permeado de saberes que são “próximos” do educando, no sentido de que já entraram em contato de alguma forma, com as narrativas mitológicas ou os seus personagens. Assim, a princípio, a Mitologia pode ser explorada com sucesso como um meio de mobilização para o estudo da Antiguidade. Nesse sentido, percebe-se que a Mitologia pode de alguma forma aproximar o estudante da análise da Antiguidade Clássica e, também, despertá-lo para a percepção de elementos que são inerentes ao fazer historiográfico, como os conceitos de alteridade, de anacronismo, e da subjetividade do conhecimento histórico.

Apesar de empolgante, a Mitologia frequentemente foi apresentada como uma narrativa exclusivamente ficcional, desconectada com ideia da História como um relato factual, do que “realmente” ocorreu. A construção da ideia de campos opostos entre o pensamento mitológico e o científico acabou por colocar a Mitologia no ensino de História como um conhecimento anedótico, ilustrativo, curioso e

superficial. Campbell (1990), entretanto, aponta uma potencialidade pedagógica mais poderosa para o estudo dos mitos, pois

[...]Toda mitologia tem a ver com a sabedoria de vida, relacionada a uma cultura específica, numa época específica. Integra o indivíduo na sociedade e a sociedade no campo da natureza, Une o campo da natureza à minha natureza. É uma força harmonizadora". [...] (CAMPBELL, 1990, p. 66).

Ainda que essa investigação proponha a utilização da Mitologia em um momento específico do ensino escolar, qual seja o 6º ano do Ensino Fundamental, é preciso considerar que esse sistema de pensamento pode ir além de uma análise sobre a forma de interpretar o mundo forjada pelos gregos e romanos, pois são capazes de trazer mensagens que rompem com os limites do espaço e do tempo e nos fazem pensar sobre o humano, suas atitudes, desejos, virtudes, dilemas e sentimentos, tal como Campbell (1990) defende em *O Poder do Mito*. Então, por que situar esses saberes em uma etapa específica do ensino escolar? Trata-se apenas de uma resposta prática às proposições curriculares, discutidas no Capítulo 2, as quais, ainda hoje, indicam que os conteúdos relativos à Grécia e Roma Antiga sejam explorados no 6º ano. Logo, percebe-se esse como o momento propício, ou, pelo menos, o possível espaço, curricularmente criado, para o trabalho com a Mitologia.

Em recente artigo intitulado *História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica*, Guilherme Moerbeck (2018) já apresentou algumas reflexões sobre a articulação entre as narrativas míticas e o ensino da História Antiga no 6º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva da educação histórica. Nesse trabalho, o pesquisador também ressaltou a percepção de que a produção cultural contemporânea, que toma como inspiração as narrativas mitológicas, são capazes de comunicar uma determinada interpretação sobre a Antiguidade.

A produção historiográfica em língua portuguesa vem discutindo há algum tempo a relevância da noção de consciência histórica para o ensino escolar de História. De maneira sucinta e pontual irei frisar alguns autores. Maria Lima (2014) enfatiza uma ideia que corroboro, de que o ensino de História depara cada vez mais com o que é ensinado extramuros. Como se lida com o passado e com a memória? Como lidar com alunos que trazem para a sala de aula uma consciência histórica em parte formada pela grande tela hollywoodiana a partir de filmes como *Hércules*, última versão de 2014, ou *Fúria de Titãs*, que teve um remake em 2010? Embora não se possa responder especificamente a essas indagações aqui, elas são

absolutamente legítimas a uma pesquisa aplicada. O que se quer enfatizar é que existe uma relação reflexiva entre a vida cotidiana e a visão que se pode ter da produção científica, inclusive a histórica. Que peso o ensino de História pode ter em relação às formas de se dar sentido e orientar a ação no mundo? (MOERBECK, 2018, p.225-247)

Em investigação sobre a influência das narrativas históricas visuais no modo como os estudantes interpretam e se orientam no tempo, Marcelo Fronza (2016) também considera que as histórias em quadrinhos, *games*, filmes e *sites* da *Internet* são elementos relevantes sobre como são construídos os pensamentos estéticos, cognitivos e éticos na análise das relações entre passado, presente e futuro.

É preciso ter em mente que, para os jovens, a História, primeiramente, está dada de modo objetivo, na forma de um “sedimento quase-coisificado” nas condições concretas da vida presente, seja na forma de tradições, seja na memória e nos artefatos da cultura histórica, tais como os monumentos, os filmes, os romances históricos, *games*, sítios eletrônicos e as histórias em quadrinhos, por exemplo, os quais possuem ou se relacionam com narrativas que dão sentido às suas vidas. (FRONZA, 2016, p.154 – 174)

No percurso da presente pesquisa, também se verificou que filmes, *games* e literatura infanto-juvenil inspirados na Mitologia Clássica têm a capacidade de mobilizar a consciência histórica dos estudantes. Diante disso, foi realizada uma sequência de 3 atividades²⁰ com a finalidade de realizar um estudo piloto, sobre as conexões entre Antiguidade, Mitologia e Consciência Histórica, o qual apontou dados significativos que fundamentaram a análise da relação entre História e ficção no 6º ano do Ensino Fundamental.

4.1 UM ESTUDO PILOTO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PRODUTOS MIDIÁTICOS INSPIRADOS EM NARRATIVAS DA MITOLOGIA CLÁSSICA E A HISTÓRIA

Os sujeitos selecionados para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados são os estudantes das duas únicas turmas de sexto ano em que a pesquisadora atuou como professora de História, em 2019. Inicialmente, a proposta

²⁰As atividades, consideradas instrumentos de pesquisa não foram elaboradas simultaneamente. Os dados obtidos na primeira atividade aplicada é que resultou na elaboração das demais, mais específicas para a compreensão das relações que os estudantes estabelecem entre o conhecimento da Mitologia e os *games* e filmes.

era de diversificar o público alvo, em diferentes turmas ou até mesmo escolas. Entretanto, alguns entraves se colocaram no percurso. O mais significativo deles foi que dois docentes acreditavam não ser possível que os estudantes respondessem aos instrumentos de análise propostos porque ainda não tinham estudado sistematicamente o conteúdo relativo aos antigos gregos. Logo, seria necessário esperar muitos meses até que se considerasse possível o trabalho com tal tema. Embora não compartilhe com essa opinião, esse dado foi significativo para reforçar a hipótese da importância ainda atribuída a uma sequencialização dos conteúdos, via currículo.

Desse modo, com a consciência da necessária cautela no sentido de realizar tanto a função de professora quanto a de pesquisadora, mas sem interferir na elaboração das respostas que pretendiam investigar os conhecimentos prévios dos estudantes, a solução foi de apresentar os questionários para 67 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, a qual é, também, o local da função profissional da pesquisadora.

Essa escola atende cerca de 2800 estudantes distribuídos em Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Técnico Profissionalizante. Está localizada em um bairro residencial que se limita com municípios da região metropolitana de Curitiba, de onde provém um bom número de estudantes. Do total de alunos matriculados no 6º ano, foram selecionadas duas turmas para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Dessa amostra, havia 35 meninos e 32 meninas, em idades que variavam de 10 a 12 anos, majoritariamente.

No primeiro instrumento de análise, que foi denominado “Questionário 1”, composto de 8 questões, propôs-se por objetivos: a) reconhecer a familiaridade dos estudantes sobre o tema Mitologia; b) levantar as primeiras impressões dos estudantes sobre as relações entre a Mitologia e o conhecimento histórico; c) averiguar os títulos dos *games* mais conhecidos, cuja temática se relacione com a mitologia grega; d) reconhecer entre as produções cinematográficas as mais comuns, entre os estudantes, sobre o tema Mitologia grega.

Esse primeiro instrumento, o Questionário 1²¹, foi aplicado durante o primeiro semestre de 2019. Nele, constavam perguntas objetivas e abertas a respeito do conhecimento de produtos midiáticos que fazem referência à Mitologia greco-

²¹ Sobre os instrumentos, ver apêndices.

romana, bem como perguntas sobre o entendimento que os estudantes têm a respeito da Mitologia e a sua relação com a História. Apesar de já ter mencionado narrativas de natureza mitológica em relação a outros conhecimentos escolares (como, por exemplo, o surgimento da espécie humana na Terra e a Epopeia de Gilgamesh, em tema relativo aos estudos sobre Mesopotâmia), a Antiguidade e a Mitologia consideradas clássicas não haviam sido problematizadas com os estudantes (tanto no momento da aplicação do Questionário 1, quanto no Questionário 2). Somente no momento da aplicação do Questionário 3 que a coleta de informações foi realizada quando os saberes sobre a Grécia Antiga começaram a se configurar como um conteúdo escolar, de modo introdutório, quando aspectos da organização política e social dessa sociedade foram analisados. Nesta ocasião, algumas narrativas mitológicas (Minotauro e alguns episódios da Ilíada) foram importantes para a mobilização dos saberes sobre os períodos classificados como Pré-homérico e Homérico.

A análise das respostas obtidas por meio do Questionário 1 não foi realizada de acordo com a sequência das perguntas do instrumento, mas é apresentada de acordo com uma possível categorização de conjuntos de respostas apresentadas pelos estudantes que participaram da pesquisa e que apontaram para uma perspectiva em comum a respeito dos temas solicitados. É importante também observar que não foi solicitado, no Questionário 1, nenhuma identificação, a não ser a indicação da idade dos estudantes.

De acordo com esse primeiro instrumento, quando solicitado aos alunos que revelassem o que entendem por Mitologia, entre as considerações elaboradas, destacaram-se as respostas:

a) Que associaram a Mitologia a crenças religiosas, as quais podem diferir das suas, demonstrando a consciência da alteridade:

- Fala tudo sobre deuses gregos;
- A história acreditada por outros povos;
- É coisa sobre deuses;
- Pode ser uma tradição;
- São lendas de deuses, monstros e demônios;
- É o estudo dos deuses;
- É uma coisa que envolve deuses como Zeus; tem gente que acredita e gente que não acredita;
- Eu acho que são mitos, tipo Zeus rei dos trovões e raios, Atena rainha da sabedoria, Íris rainha do arco-íris;

- Uma cultura de diversos tipos de criaturas míticas como: ciclopes, minotauros, centauros, medusas. Diversos tipos de deuses e semideuses e é claro uma incrível história para cada um deles;
- São histórias que envolvem deuses antigos;
- Fala de antigos deuses da Grécia Antiga como Hércules, Zeus, Medusa, etc.;
- Não entendo muito, mas entendo que fala de Titãs.

b) Que associam a Mitologia a narrativas construídas a partir da noção do conflito de forças antagônicas e que pretendem a conquista e imposição de suas ideias:

- É uma lenda sobre guerras;
- Eu entendi que tem uns gostos mal outro do bem (sic)
- É disputa de jogos e de reis;
- Um líder que comanda tudo;
- São reinos que ficavam batalhando para ficar com o espaço inteiro.

c) Que sugerem o entendimento da Mitologia como uma narrativa ficcional, relacionada a tradições, mas que potencializa o entendimento de uma realidade histórica:

- São jogos e filmes de antigamente;
- São coisas do passado;
- As histórias gregas;
- São coisas que não se sabe se existe ou não;
- É uma coisa antiga;
- Nos ajuda a entender as coisas;
- Acho que mitologia quer dizer que pode existir ou não;
- Algo mito que não existe;
- É o que foi passado de geração em geração;
- Uma coisa que você pensa ou acha que é;
- Jogos que envolvem greco-romanos;
- É alguma coisa da ciência, ou algo dos gregos;
- São mitos que as pessoas comentam.

É preciso mencionar que a tipologia das respostas (em todos os 3 questionários aplicados) é fruto de uma análise posterior do que foi registrado pelos estudantes. Logo, a classificação realizada desse modo tem um propósito, qual seja o de identificar algumas das possibilidades de problematizações para experiências pedagógicas futuras, no sentido de considerar a Mitologia e a releitura das narrativas mitológicas em produtos midiáticos como elementos mobilizadores para o ensino da História.²²

²² Possíveis intervenções pedagógicas planejadas a partir da coleta de dados como as realizadas por meio dos questionários podem ser conferidas no Capítulo 5 deste trabalho.

4.2 O GAME COMO ACESSO AOS SABERES DA MITOLOGIA

Ainda no Questionário 1, em questão sobre se os *games* poderiam, sob algum aspecto, facilitar o estudo da Mitologia, as respostas apresentadas sugeriram:

a) Que não há uma relação direta entre o *game* e a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois os primeiros ocupam um espaço exclusivamente ficcional:

- Não, o jogo não é para ajudar e sim para deixar você com inspiração;
- Não, eu acho que os jogos não ajudam muito como história de verdade;
- Não, pois são jogos;
- Não, porque jogos são jogos;
- Não, porque é tudo um jogo, não vida real;
- Não porque são falsos, não é verdade, mas alguns podem ser verdade é só você acreditar. Bom eu não acredito, mas cada um é cada um né?
- Não, porque ninguém mais ia estudar.

b) Que admitem o *game* como uma forma de despertar a motivação ou a curiosidade para a aprendizagem dos conhecimentos históricos:

- Sim pois mostra a história de uma maneira divertida e empolgante;
- Sim, os jogos (vídeo games) podem mandar uma mensagem que pode fazer a gente entender as coisas e fazer a gente entender matérias;
- Sim, porque aprendemos mais e enfim também são divertidos.

c) Que reconhecem uma relação entre as informações do *game* com o conhecimento histórico sistematizado pela escola:

- Sim, pois alguns jogos podem contar a história da mitologia grega;
- Sim, porque eles falam de disputas, jogadores, reis e etc;
- Sim eu acredito porque alguns deles são baseados em fatos;
- Eu acho que pode sim facilitar porque as pessoas aprendem sobre mitologia;
- Sim, porque todos que aparecem ali [citados no questionário] falam de mitologia grega;
- Sim, pois fala dos deuses gregos;
- Porque fala sobre a guerra de Kratos com vários deuses, Zeus, Atena, deus da Guerra, Deus do fogo e da Medusa;
- Sim, porque quando você joga ou vê esse jogo, você vai aprendendo;
- Eu acredito, pois o jogo God of War eu zerei e aprendi muito;
- Sim, porque os jogos são sobre isso;
- Sim, pois é como estar na mitologia e você descobre um monte de coisas;
- Sim, pois as pessoas que jogam podem imaginar mais a mitologia grega;
- Sim, porque eles contam várias histórias e fatos sobre a mitologia e explicando a origem de vários deles e também sua trajetória de vida;
- Poderiam, porque eles já são inspirados em mitologia grega;
- Sim, porque esses jogos são realizados com histórias que os desenvolvedores pesquisaram ou ouviram;

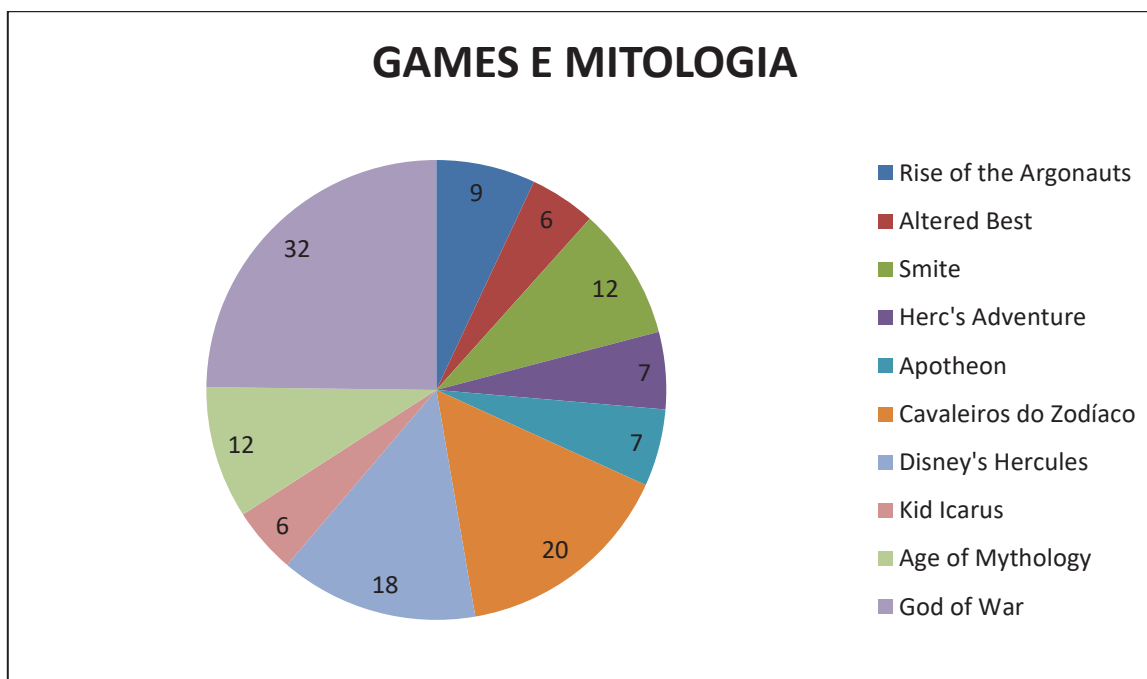
- Sim, porque os jogos são dessas coisas;
- Sim, porque dá pra ajudar a reconhecer os gregos;
- Sim, isso realmente pode facilitar o estudo da mitologia grega porque pode gerar um pouco mais de conhecimento;
- Sim, porque quanto mais a gente pesquisa sobre alguma coisa a gente aprende;
- Sim, porque os games falam de deuses, Olimpo e Ares.

d) Que interpretam o conhecimento mitológico apresentado nos *games* como muito significativo para aprendizagem, pois indicam formas de comportamento que podem ser interiorizadas:

- Porque alguns jogos são perigosos, outros não são;
- Sim, porque quando e se precisar um dia já sabemos nos defender;
- Sim, porque são histórias que realmente aconteceu (sic), que tem na mitologia grega, que fazem parte da mitologia grega;
- Sim, porque são todos reais;
- Sim, porque muitos poderiam aprender coisas novas;
- Sim, porque o jogo ensina;
- Sim, porque você vive a mitologia grega;
- Sim, porque os jogos podem mostrar coisas novas se você não sabe;
- Sim, pois alguns tem a verdade da mitologia.

Ainda por meio do Questionário 1, foram estabelecidas duas questões com o propósito de conhecer a familiaridade que os estudantes do 6º ano apresentam em relação aos *games* que fazem referência ao conhecimento mitológico. Esses produtos pareceram relevantes pelos próprios depoimentos forjados anteriormente pelas crianças que traziam questões sobre personagens e narrativas que encontravam nos *games*, buscando a validade desses saberes de acordo com o conhecimento escolar.

Sobre os jogos, foram apresentados para as mesmas 67 crianças, 10 títulos que, segundo uma varredura em *blogs* destinados ao tema, são os mais sugeridos entre aqueles que se inspiram no tema Mitologia. Os estudantes foram orientados a apontar se já tiveram contado com alguns deles. Desse universo, 16 estudantes que responderam às questões indicaram o resultado de que não conheciam nenhum dos jogos apresentados como opção, como também não incluíram nenhuma outra sugestão de títulos. O gráfico a seguir informa sobre os títulos mais mencionados pelos alunos:

GRÁFICO 1: GAMES E MITOLOGIA²³

Esperava-se, no entanto, que, nas respostas apresentadas no Questionário 1 mais jogos fossem apontados como familiares às experiências lúdicas dos estudantes. Algumas delas justificaram que não é permitida essa forma de entretenimento, pois são produtos que incluem muita violência e perigo e, por isso, vetados pelos responsáveis. Outra questão relevante foi a de que se trata de um produto demasiadamente caro para os padrões econômicos de vida dos estudantes da escola pública, o que dificulta o acesso.

A preocupação acerca dos possíveis efeitos dos *videogames* na formação dos jovens, como um artefato cultural em permanente dicotomia entre a aceitação e a resistência, foi objeto de investigação em pesquisas como a desenvolvida em 2009, na tese de doutorado elaborada por Eucídio Pimenta Arruda:

As questões que, muitas vezes, são apresentadas por pais, professores e “especialistas”, costumam limitar-se a aspectos supostamente “negativos” das mídias digitais. A partir dessas preocupações, muitos questionamentos passam a exibir os meios de comunicação e as produções acadêmicas. Dentre eles, destacam-se: a mídia contemporânea, ao privilegiar a cultura do espetáculo, não estaria “prejudicando” a formação de valores e saberes das novas gerações? Os games digitais, a internet e seus componentes, ao

²³ Os números representados no gráfico não representam porcentagens, mas a indicação quantitativa de repostas que os estudantes apresentaram em relação ao conhecimento dos *games*. No instrumento de pesquisa foi apresentada a possibilidade de se apontar mais de um título, o que muitos pesquisados fizeram.

simular situações reais e criar mundos fantasiosos, não estariam representando um distanciamento do que é chamado de “mundo real”? As mídias, de maneira geral, não privilegiam ações de violência, terror e competição extremada, prejudicando as sociabilidades? (ARRUDA, 2009, p. 13)

A pesquisa mencionada, entretanto, oferece indícios de que os *videogames* podem facilitar o desenvolvimento de saberes históricos complexos e desenvolvem formas de sociabilidade novas, ainda que haja uma desvalorização desses saberes desenvolvidos em “tempo de ócio”. Essas conclusões foram resultado das pesquisas sobre a potencialidade do jogo digital denominado *Age of Empires III*, no que concerne aos saberes relacionados à leitura do período da Idade Média, nas quais o autor lançou mão de métodos etnográficos para investigar as comunidades dedicadas aos jogos digitais.

No caso da investigação aqui pretendida, o objetivo não foi, exatamente, o de realizar uma leitura crítica dos jogos, mas limita-se, por ora, a entender a influência desses produtos na conformação da consciência histórica dos estudantes sobre uma determinada temporalidade. Além disso, o *game* mais mencionado pelos alunos (*God of War*), de acordo com o questionário apresentado, foi apontado por 32 alunos, de um total de 67. Não é um número desprezível, mas indica a impossibilidade de uma generalização em considerá-lo como determinante na conformação, para todo o grupo pesquisado, de uma narrativa acerca da Mitologia grega por esse viés.

Em pesquisa realizada sobre o Ensino de História, no Reino Unido, em um momento de redefinição sobre o papel da disciplina como componente curricular nas escolas daquele país, Peter Lee assevera que

Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam ‘estórias’. (LEE, 2001, p.13)

Em se tratando da realidade da escola pública brasileira, além de não aprenderem conhecimentos substantivos de fato, uma possível substituição da História, como disciplina escolar por produtos da indústria cultural ainda traria o prejuízo de que uma parcela considerável dos nossos jovens ficaria à margem da

oportunidade de conhecer essas “histórias”, pois há uma evidente barreira econômica no que se refere ao acesso dos estudantes a esses produtos.

Não obstante a essas observações, *God of War*, o *game* mais citado entre os jovens do sexto ano, por 47% dos estudantes pesquisados, serviu como um ponto de partida para uma experiência pedagógica, que aqui será denominado “Questionário 2”. Nesse instrumento, algumas escolhas foram imperativas. Isso porque a série de jogos *God of War* constitui uma linguagem bem peculiar que representa uma releitura das narrativas mitológicas da Grécia de acordo com o percurso percorrido pelo seu protagonista, *Kratos*, de forma misturada, fazendo alusão a diferentes personagens e novas conexões entre eles. Por isso, para a coleta de dados, apenas um fragmento do *game* foi utilizado: *God of War 1*, o evento da Caixa de Pandora.²⁴

God of War trata de uma série de jogos (12, ao total) inspirados nas Mitologias grega e nórdica, produzidos para consoles específicos, desenvolvidos pela empresa *Sony Computer Entertainment*, chamados *PlayStation*. Especificamente em relação à Mitologia grega são 6 jogos: *God of War*, lançado em 22 de março de 2005, *God of War II*, lançado em 13 de março de 2007, *God of War: Chains of Olympus*, lançado em 04 de março de 2008, *God of War III*, lançado em 16 de março de 2010, *God of War: Ghost of Sparta*, lançado em 02 de novembro de 2010 e *God of War: Ascension*, lançado em 12 de março de 2013 (que é o único jogo da série que possui modo de multijogadores por partidas competitivas e cooperativas). Ainda para completar, há a uma modalidade da série desenvolvida para celulares, chamado *God of War: Betrayal*, lançado em 13 de março de 2007.

Como é possível notar, trata-se de um vasto material que, certamente, renderia muitas análises de cunho pedagógico, psicológico, sociológico, antropológico ou econômico. Entretanto, para os objetivos traçados nessa investigação e levando em conta o tempo disponível para a realização do Mestrado Profissional em Ensino de História, somente alguns elementos do *game* foram tomados como relevantes para a elaboração de instrumento de investigação que

²⁴ Sobre a citação da caixa de Pandora no *game God of War 1*, sugere-se o vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2H5YVsOcQAs>>, produzido pelo canal *DMenor11* para a plataforma Youtube. Trata-se de um vídeo demonstrativo e/ou explicativo de como o jogador pode atingir os objetivos do *game* que, no caso, é recuperar a Caixa de Pandora.

promovesse o diálogo entre os saberes da Mitologia grega no âmbito extra e intra escolar.

God of War foi criado em 2005, por David Jaffe, *designer* de videojogos estadunidense com formação também na área do cinema. O *game* apresenta uma narrativa a ser percorrida pelo jogador, o qual não tem o poder de interferir no desenvolvimento dos fatos, apenas os executa e, nesse processo, acumula benefícios. Apresenta um personagem central, masculino, chamado *Kratos*, que representa tanto as características de um herói quanto do anti-herói. É esse o personagem que faz a intervenção com os deuses e outros seres da Mitologia Clássica, a qual, evidentemente, não se resume a uma reprodução das narrativas de Homero e Hesíodo. Muitas das informações sobre as “origens” do protagonista não são reveladas no primeiro jogo de *God of War*, mas são mencionadas em outros *games* da série.²⁵

O instrumento de pesquisa aplicado, o Questionário 2²⁶ que tinha o propósito de promover a intersecção das informações de *game God of War* e a história mitológica sobre a “Caixa de Pandora” envolveu tanto os estudantes que indicaram conhecimento do *game*, quanto aqueles que não conheciam. Porém, como a sala de aula é um ambiente dinâmico e de troca de informações entre os estudantes, logo foram compartilhadas as informações básicas sobre a narrativa de *God of War*, momento em que também eram, através do diálogo, tecidas as impressões sobre o protagonista, *Kratos*, identificado, pelos pesquisados, como um herói.

Durante a aplicação do questionário, foi realizada, inicialmente, uma introdução, reforçando as informações básicas da narrativa do jogo (da qual os estudante ocuparam o maior espaço da fala), intercalando com a narrativa sobre uma versão do mito clássico, feita pela professora. Na sequência, foi realizada uma leitura do material, de modo coletivo. Apesar de pequenas mediações se fazerem necessárias, as três questões propostas para a análise foram encaminhadas de modo que os estudantes as interpretassem de maneira autônoma, sem intervenção de ninguém. Desse modo, foram notados alguns equívocos de interpretação da pergunta e muitas respostas foram assinaladas apenas com “sim” ou “não”.

²⁵ As informações sobre a série *God of War* podem ser verificadas no *website* oficial e comercial sobre o PlayStation, da empresa Sony Interactive Entertainment: <<https://godofwar.playstation.com/>> Acesso em 02/06/2020.

²⁶ Ver apêndice.

Após a leitura do mito sobre a Caixa de Pandora a questão apresentada foi: *No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?* Entre as respostas apresentadas, os estudantes que responderam negativamente, justificaram que:

- Não, nenhum tem força de herói;
- Não, porque eles fazem o mal;
- Não, porque todos fizeram coisas erradas e heróis não fazem isso;
- Não, nenhum é um herói porque cometeram muitos erros;
- Não, porque todos tiveram o desejo de matar e de guerra;
- Não, porque todos cometeram erros que não são admissíveis para um herói;
- Não, porque todos eram maus ou ingênuos;
- Não porque todos querem fazer alguma coisa errada;
- Não há heróis, pois nesse mito todos são frios;
- Ninguém, porque todo mundo cria briga.

Os estudantes que reconheceram a figura do herói no mito grego apresentaram os seguintes argumentos:

- Sim, Pandora, porque a Pandora não tem culpa de ser curiosa;
- Zeus, porque ele é vingativo;
- Sim, Pandora, porque quando ela abriu a caixa deixou a esperança;
- Sim, a Pandora, pois acho que ela quis dar significado ao ditado: “a esperança é a última que morre”;
- Prometeu, porque ele deu o fogo para nós humanos e isso é muito bom;
- Prometeu, porque ele é bom;
- Prometeu, porque ele trouxe o fogo para o povo;
- Eu acho que Prometeu é o herói porque ele deu o fogo para a humanidade, o que foi a sua salvação;
- Prometeu, porque ele criou o homem e deu o fogo a ele;
- Kratos, porque ele matou todos os deuses do mal;
- Kratos, ele vai salvar o mundo;
- Kratos, porque ele é corajoso;
- Zeus, porque ele faz as pessoas pagarem castigos;
- Prometeu, porque criou os humanos e deu o fogo para a humanidade;
- Kratos, porque ele derrota o mal; (sic)
- Kratos, porque teve que matar a sua família;
- Prometeu, porque roubou o fogo dos deuses;
- De certa forma seria Zeus, porque ele foi útil na guerra contra os titãs.

A segunda questão apresentada foi: *O nome Prometeu significa “o que pensa antes” e Epimeteu “o que pensa depois”. Que reflexão esses nomes sugerem, considerando as ações desses personagens na narrativa do mito?* Diante dessa indagação, embora os alunos interpelassem sobre o que de fato responder, sugerindo problemas na compreensão da questão, as respostas apresentadas foram:

- Prometeu pensa antes de fazer. Senão pode acontecer algo errado e ele se arrepende;
- Prometeu é esperto. Epimeteu é tonto;
- Epimeteu é aquele que só percebia o que fez depois. O Prometeu é aquele cauteloso que pensa nas suas ações antes de fazê-las;
- Para fazer melhor, tem que fazer lento e caprichoso, que nem o Prometeu;
- Eu planejo minhas ações igual a Prometeu;
- Porque Prometeu pensava antes de fazer as coisas;
- Que devemos ser que nem foi Prometeu, pois ele pensava antes de fazer as coisas;
- Que Prometeu pensa antes de suas ações e Epimeteu não faz o mesmo, fazendo tudo sem ter uma noção do que vai acontecer depois;
- É melhor pensar antes de agir;
- Que Prometeu foi bom em pensar antes de agir. Porém Epimeteu foi agindo sem pensar nas consequências e nós temos que agir como Prometeu: “pensar antes de agir”.
- Que Prometeu é mais cauteloso e o Epimeteu faz tudo sem pensar antes;
- Prometeu pensou bem antes de fazer seus atos. E já Epimeteu só fez, não pensou nem considerou antes que seria ruim para o futuro;
- Planejar antes é sempre bom;
- Epimeteu não pensou antes de suas ações, porque Prometeu avisou o Epimeteu para não se casar com a Pandora. Mas Epimeteu se casou.
- É importante pensar antes para não fazer coisa errada.

Por fim, a atividade foi concluída com uma terceira pergunta: *“Caixa de Pandora” é uma expressão utilizada para se referir a um objeto que gera curiosidade, mas que é capaz de causar alguns males. Você acha possível que a curiosidade e o conhecimento pode trazer alguns males? Cite exemplos para construir a argumentação da sua resposta.*

Nesse caso, muitas das respostas registradas foram resumidas em “não”. As que consideram a possibilidade e se revelaram mais justificadas, apresentaram:

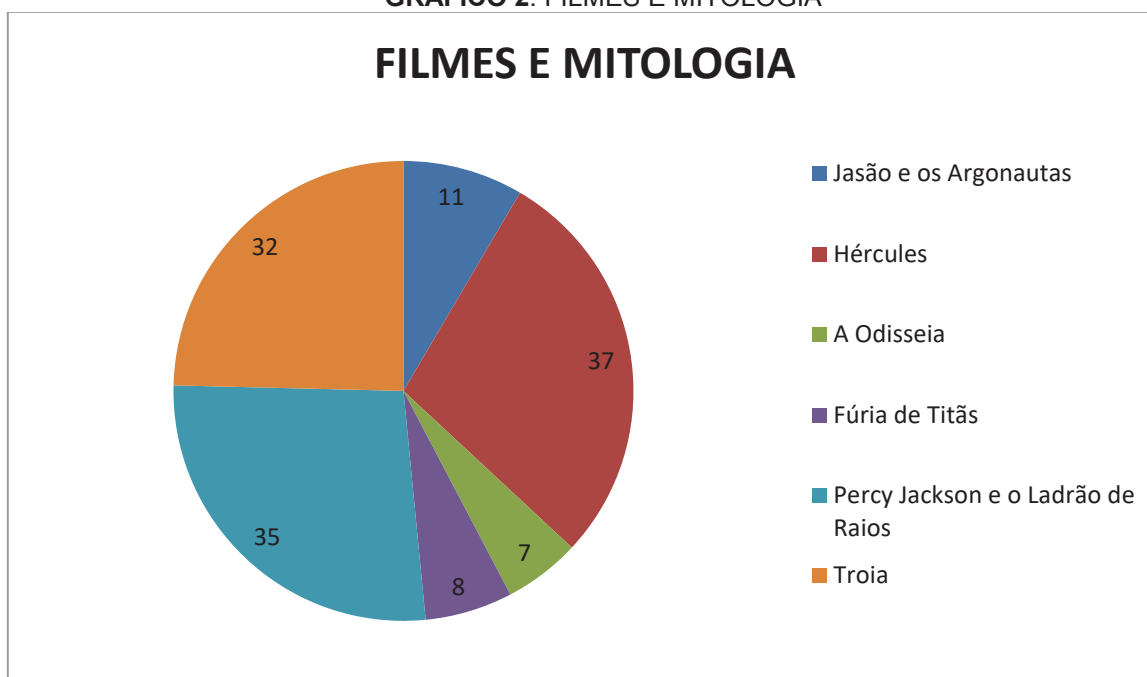
- Sim, como a Pandora que foi curiosa demais e abriu a caixa;
- Sim, porque ela [Pandora] foi curiosa demais e acabou se prejudicando, deixando só a esperança;
- Sim, pode trazer inveja, ódio, dor, doença, fome, pobreza, guerra e morte;
- Sim, porque é igual ao ditado: “A curiosidade matou o gato”;
- A curiosidade em certas situações poderia ser boa, mas em casos como a Pandora seria ruim;
- Sim, pode trazer coisas más, como a morte;
- Sim, pois se um cientista mistura uma coisa radioativa com uma coisa viva pode gerar um monstro;
- Sim, a internet pode prejudicar os estudos das crianças;
- Pode trazer males, pois se um cientista inteligente fizer algo sem pesquisar sobre um instrumento, ele pode fazer algo errado e gerar problemas, pois ele estava curioso para ver o resultado;
- Sim, como no exemplo da história de Pandora, ela foi curiosa demais e a curiosidade a levou a um pesadelo;
- Sim, porque muita curiosidade pode prejudicar como ver o que não deveria;
- Nem sempre, ter curiosidade de estudar, entender alguma coisa é bom, e as vezes pode nos levar a alguma coisa ruim, como a Pandora;

- Sim, porque você pode ser tão curioso que abre uma porta ruim para o mundo;
- Sim, pode achar uma bomba e por curiosidade mexer e explodir;
- Sim, pois tudo em excesso pode gerar coisas ruins;
- Não pois foi [pela] curiosidade que hoje sabemos o que não sabíamos, como hoje sabemos como realmente o ser humano veio [surgiu];
- Sim, por exemplo, se você é curioso em saber o que seus pais estão falando e pode escutar errado;
- Sim, porque posso achar uma arma e matar alguém.

As intenções pedagógicas inerentes na atividade que teve como ponto de partida parte da narrativa do *game God of War* foram: a) promover a reflexão sobre a figura do herói, identificando quais seriam as ações consideradas dignas de um ato heroico; b) avaliar a necessidade de uma reflexão e planejamento das ações que podem interferir na vida de uma coletividade; c) pensar sobre os limites da curiosidade humana, que move a humanidade para o desenvolvimento de artefatos e ideias, mas, por outro lado, pode necessitar de algum limite ético.

4.3 HÁ COMO APRENDER MITOLOGIA E HISTÓRIA POR MEIO DOS FILMES?

Ainda no Questionário 1, que pretendia diagnosticar a relação dos alunos com os produtos da indústria cultural, para tanto foram indicados 6 títulos de filmes para o grupo de 67 alunos, títulos esses selecionados por meio de uma sondagem informal prévia. Os resultados sobre o conhecimento desses produtos é apresentado no seguinte gráfico:

GRÁFICO 2: FILMES E MITOLOGIA²⁷

O filme citado por aproximadamente 55% do total de alunos investigados, 37 respostas, foi Hércules e, a partir dessa produção, foi realizada uma intervenção pedagógica, aqui chamada “Questionário 3”. Considerando, entretanto, que 45% dos questionários não indicaram o conhecimento da produção fílmica acerca do personagem Hércules, houve a necessidade de retomar, durante uma aula, uma das produções fílmicas com todos os estudantes. O problema verificado é que, somente sobre Hércules, foram encontradas 5 produções fílmicas (1959, 1969, 1983 e dois filmes lançados em 2014) , 1 animação (1997) e 2 séries (1995-1999). Entre essas opções, foi escolhida a animação de 1997. Essa escolha utilizou por critério a indicação etária, pois, apesar de que as últimas produções alcancem muitos alunos, são obras que apresentam conteúdo impróprio para o público em questão. Ainda que, inadvertidamente, os mitos possam ser considerados ficções, narrativas fantasiosas dedicadas ao público infanto-juvenil, ao conhecer essas histórias é possível perceber a complexidade que lhes é inerente, o que pode causar algum embaraço tomando por parâmetros os valores de infância que a sociedade construiu para o nosso tempo.

²⁷Mas uma vez, os números representados no gráfico não representam porcentagens, mas a indicação quantitativa de repostas que os estudantes apresentaram, agora em relação ao conhecimento dos filmes. No instrumento de pesquisa foi apresentada a possibilidade de se apontar mais de um título, o que muitos pesquisados fizeram.

A utilização da produção cinematográfica como ferramenta mobilizadora para o ensino de História é um tema bastante discutido e já amplamente incorporado nas orientações dos livros didáticos. Há, por parte dos entusiastas da utilização pedagógica de filmes, uma exaltação de seus benefícios

O uso do cinema para educar as pessoas, possibilita uma prática pedagógica dialógica porque oportuniza uma relação horizontal entre alunos e professor sem que nenhuma das partes monopolize o saber. A educação dialógica, penso, é necessária para a formação intelectual e moral do educando porque ele aprende a “dizer a palavra”, aprende a discutir, a questionar, a ouvir o outro, a participar, a dividir o que sabe com outras pessoas. O educando aprende a se posicionar diante da vida, ele é ator no mundo porque ele decodifica as coisas que compõem esse mundo (ALENCAR, 2007, p.32).

É relativamente comum, hoje, que se utilize o cinema como um recurso didático, embora nem sempre essa ferramenta seja apresentada como documento histórico, com a prudência da crítica a ser realizada, o que precisa ser estimulada pela intervenção dos professores. Especialmente quando se trata de uma obra fílmica inspirada em relatos mitológicos, essa pode ser uma tarefa difícil, visto que são muitas versões que se diferem em detalhes, os quais correspondem aos anseios e preocupação do tempo em que são produzidas.

Apesar de que a presente análise não se dedique, exatamente, a discutir o uso didático dos filmes como recurso para as aulas de História, ainda assim é preciso tomar como referência a noção de que se trata de uma interpretação e adaptação de um relato mitológico que pode representar muito mais sobre o pensamento e interesses do tempo e dos sujeitos que produziram o filme.

Com essa intenção, foi proposto o Questionário 3, em anexo, com os mesmos estudantes do sexto ano, o qual tinha o propósito de realizar um estudo comparativo entre a narrativa considerada próxima a tradicional e as diferenças no roteiro da animação de 1997, produzida pelos estúdios Disney. Para tanto, os alunos foram orientados, no Questionário 3, a apontar pelo menos uma diferença notada. As respostas levantaram as seguintes incongruências:

a) Os aspectos relacionados à filiação do personagem Hércules, pois na narrativa tradicional,

- Na história original ele é filho de Zeus e Alcmena (Perseu B);²⁸
- Zeus traiu sua esposa e teve Hércules (Hades A);
- Hércules foi criado por outros pais e ele descobre que é um deus; (Hefesto A, Perseu A);
- Ele é filho de um deus com uma mortal (Urano A, Aracne B, Hércules B, Eros B);
- Hércules não nasce no Olimpo (Quimera A);
- Diz que a mulher trai o mortal, mas o desenho não mostra nada disso; (Perséfone A).

Enquanto na animação de 2007,

- Ele [Hércules] é atrapalhado e foi criado pelos pais adotivos;
- Hércules é filho de Zeus e Hera (Hércules B, Aracne B, Perseu B);
- Filho de dois deuses. Tem o Hades (Hefesto B, Ártemis B, Gaia B, Eros B);
- Zeus teve filho com sua esposa (Hades A);
- Hércules nasce do casamento de Zeus e Hera (Aracne A);
- Ele nasce no mundo dos deuses (Deméter A);
- Hércules é encontrado por camponeses (Aracne B).

b) As divergências sobre a caracterização da personagem Hera, entre a mulher vingativa e a mãe zelosa, pois na narrativa tradicional,

- Hera tentou matar Hércules (Apolo B);
- Hera tenta se vingar de Hércules (Pandora A, Hera A);
- As cobras são mandadas por Hera (Aracne A);
- Hércules é filho de Zeus e Alcmena e Hera quer vingança.

Enquanto na animação,

- Hera é amorosa, carinhosa com o Hércules (Apolo B);
- Hera não se vinga de Hércules (Hera A).

c) Sobre o protagonismo ou ausência de determinados personagens na narrativa. Na tradicional,

- Hades não aparece (Hades A, Hefesto B);
- Hércules tem um irmão gêmeo (Eros A);
- Hércules tinha uma família e filhos (Sereia A);
- Hércules mata sua esposa e filhos (Gaia B).

²⁸A partir desse questionário os estudantes passaram a ser identificados com o nome de personagens da Mitologia. As indicações A e B se referem às duas turmas de aplicação do Questionário 3.

Enquanto na animação,

- É Hades que tenta matar Hércules (Apolo B);
- Ele não tem filhos com Mégara e não os mata (Afrodite B);
- Hércules não tem um irmão (Ares B, Urano A, Perseu A);
- O irmão de Hércules não aparece (Aracne A);
- Tem um do mal que faz um plano de pegar o filho dos deuses para virar mortal (Hera A);
- Hades é ciumento e manda matar Hércules (Hércules A, Dédalo A).

d) Sobre a atuação dos personagens para o desenvolvimento da trama. Na tradicional, foi notado que,

- Ele [Hércules] mata o professor de música (Apolo A);
- Hércules controla a força (Ajax A);
- Hércules não toma nenhuma poção (Ícaro B);
- Zeus engana Alcmena (Ártemis B, Deméter B);
- Hércules não caiu do céu na narrativa tradicional, para se tornar mortal (Poseidon B);
- O oráculo lança desafios para Hércules ganhar sua razão (Cronos A);
- Ele [Hércules] nasce na Terra (Deméter A);
- Ele [Hércules] tem que fazer 12 trabalhos (Deméter A);
- Ele [Hércules] não canta bem e não tem talento para a música (Cronos A, Édipo A);
- Dá uma impressão de que ele[Hércules]era musculoso (Gaia A);
- Ele [Hércules] não era atrapalhado (Dionísio B).

Mas na animação,

- Não mata a sua família e não tem as mesmas tarefas (Poseidon B);
- Não aparece a guerra (Pandora B);
- [Hércules] destrói a cidade e é expulso para o campo (Apolo B);
- Hércules não controla a força (Ajax A);
- Ele canta bem, tem talento para a música (Cronos A, Édipo A).

e) Sobre os aspectos técnicos e impressões sobre a função de cada uma das narrativas. Foi considerado que a narrativa tradicional:

- É menos musical, mais realista e menos animado (Ícaro A);
- É mais realista possível (Zeus A);
- A tradicional é mais realista e a animação não fala sobre o irmão do Hércules, mas tem algumas coisas em comum (Ares A);
- A linguagem é formal e é um resumo da história (Poseidon A).

Enquanto o desenho animado:

- É mais animado, engraçado e musical (Ícaro A);
- Toda a história é contada com música (Zeus A);
- A animação tem muita fantasia e não a mesma coisa que a tradicional, mas tem algumas coisas em comum;
- Hércules tem um cavalo chamado Pégasso. No começo aparecem as musas, mas na realidade não é bem assim (Eros A).

A análise das respostas sugere que os estudantes do sexto ano são capazes de realizar uma atividade cognitiva para a compreensão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, quando notam que uma mesma narrativa pode ser desenvolvida sob diferentes perspectivas e interesses. As últimas respostas apresentadas permitem, ainda, a reflexão sobre a função do conhecimento histórico que é promovido no ambiente escolar, lugar este, segundo os estudantes, como capaz de atestar quais são os saberes confiáveis, considerados fidedignos em relação às narrativas mitológicas produzidas na Antiguidade. Ao julgar sobre qual narrativa se aproxima mais àquela forjada pelos gregos, se verificadas diferenças de detalhes entre os artefatos culturais e a narrativa da professora, essa última é, segundo demonstraram, digna de maior confiança.

Ainda no Questionário 3, sobre as leituras das narrativas mitológicas em torno de Hércules, foi solicitada a análise de uma cena inicial da animação. A questão apresentada foi: *Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística e de outros saberes. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?* Nessa questão, o objetivo que se manifesta é o de averiguar a capacidade da percepção de elementos sobre diferentes temporalidades, ainda que se tenha a ficção como base dessa operação cognitiva. As respostas sugerem dados relevantes:

- O estilo da música, estilo de roupa e jeito de dançar (Dionísio B);
- A roupa, a música, a cor da pele e o lugar (Pandora B);
- Sapatos delas, as roupas delas e a música (Ártemis B, Hércules B);
- Salto, o vestido chamativo e a música (Gaia B, Deméter B);
- Elas usarem vestidos, saltos. Elas não usavam essas vestimentas (Aracne B);
- Sim. O estilo, o ritmo da música, as suas roupas e calçados, as palavras que elas usam e o seu estilo de fala (Apolo B);
- Elas usam saltos, vestidos mais vulgar e etc. (sic) (Afrodite B);

- Sim, vestidos mostráveis (sic), joias, sandálias saltos (Ares B);
- Sim, as musas não usavam roupas chamativas (Aracne A);
- Que as moças não dançam mais como antes (Hefesto A);
- Sim, o vestido com a perna pra fora (Urano A, Perseu A);
- Na Grésia(sic) Antiga as musas não usava vestidos mostrando as pernas daquele jeito (Eros A);
- Naquele tem [tempo] as mulheres não usava (sic) vestidos que mostrava as pernas era proibido. Mais hoje as mulheres são livres. (Sereia A);
- Sim, Na antiguidade, as mulheres não usavam aquele tipo de roupa e aquele ritmo musical também não se encaixa;
- Não, que as mulheres não mostrava (sic) muito do corpo (Édipo A);
- Sim, porque não teria bonecos, não teria uma pessoa com fogo na cabeça [Hades], não teria elevador e eles não fariam como atualmente (Zeus A);
- Que as mulheres não tinham aquela liberdade (Perséfone A).

Somente no momento da análise das respostas é que houve a percepção de uma intervenção do instrumento da pesquisa, no sentido de afirmar, na pergunta, que as diferenças entre temporalidades *podem* ser notadas. É possível que o caminho mais eficiente fosse o de questionar se essas diferenças existem. Mas, pelo teor das respostas, elas continuaram consideradas, porque indicaram possíveis problemáticas ou interpretações pré-concebidas sobre as considerações acerca do papel da mulher: no passado, uma moralidade diferente, que cerceava a liberdade e o presente como um tempo menos recato e de maior liberdade de expressão, uma conclusão que os estudantes trouxeram a partir de informações de fora do ensino escolarizado.

Ainda no Questionário 3, uma terceira questão foi proposta: *as musas mencionam o termo “tragédia grega” para caracterizar uma possível forma de narrar a história de Hércules. A tragédia era um gênero teatral que contava sobre o sofrimento humano, mas também era capaz de trazer um ensinamento. Qual aspecto da narrativa sobre o mito Hércules pode ser considerado uma tragédia? O que esse aspecto pode nos ensinar?* As respostas para essa questão, entretanto, foram prejudicadas pelo tempo dedicado à aplicação do instrumento de pesquisa. Alguns estudantes deixaram de respondê-la porque o tempo dedicado a essa atividade não foi suficiente. Ainda assim, as respostas que se apresentaram, apesar de apressadas, sugerem a compreensão de uma intenção pedagógica e, inevitavelmente, julgamentos de valores relacionados à narrativa mitológica sobre Hércules:

- Sim, a de tomar cuidado com as nossas ações (Aracne A);
- Sim, aprender com os nossos erros (Ícaro A, Atena A, Deméter A);

- Sim, porque eles querem matar Hércules e isso não é certo, também roubam o bebê dos pais (Zeus A);
- Sim, para não fazer besteira (Hera A);
- Não. Porém ele tem força e ele tem que ter consciência para não fazer besteira (Quimera A);
- Que Hércules tem uma força descontrolada (Dédalo A, Ártemis B, Hércules B);
- Sim, porque ele tem que regular sua força. Se ele não regula ele vai matar um monte de pessoa (Ícaro B);
- Não. Porque ensina a matar etc. (Aquiles A);
- Sim, porque ele foi deixado pelos pais. Sim, nós não podemos desistir como Hércules fez (Urano A);
- Um aspecto de sofrimento de tudo o que ele passa. Nos ensina a não fazermos o mesmo ou algo parecido (Cronos A);
- Quando Hércules é picado por uma agulha e acaba matando seus filhos e sua esposa para mim traz pois Hércules aprende a controlar sua força, é um ensinamento (Aracne B);
- O fato dele ter pedido o poder de deus, terem roubado dele. Ensinou que você pode ter, mas se você não sabe usar é a mesma coisa que não ter (Apolo B);
- As vezes é ruim ser muito forte, porque ele matou seu professor e as cobras (Deméter B, Afrodite B, Eros B);
- Sim. Porque ele é forte e tudo quer resolver com fortaleza (Ares B);
- Sim e sim porque não podemos matar nossos professores (Eros A).

As declarações construídas pelos estudantes indicam algumas classificações entre narrativas elaboradas em um tempo passado e as releituras dessa narrativa, forjadas no presente e que, por certo, apresentam outros propósitos. Também são evidentes as interpretações que constataam ensinamentos subjacentes à narrativa mitológica ou sua releitura, ainda que esses sejam plurais e divergentes, o que permite pensar na possibilidade da análise dessas narrativas como forma de mobilizar o raciocínio dos estudantes para a análise dos chamados conhecimentos de segunda ordem. Também relevante é destacar que a pluralidade de interpretações permite notar a subjetividade do desenvolvimento da empatia histórica.²⁹

A investigação diagnóstica realizada por meio de questionários tornou evidente a influência da produção cultural inspirada da Mitologia grega, ainda que também tenha revelado a heterogeneidade no acesso a essa produção, ou seja, nem todos os estudantes têm as mesmas experiências culturais, contato com os

²⁹ A empatia histórica é aqui compreendida de acordo com a definição da pesquisadora portuguesa no campo da Educação Histórica Glória Solé, que define a expressão como *uma faculdade mental que inclui a imaginação e a criatividade, que permite compreender as pessoas no passado, compreender os seus valores e atitudes. A empatia histórica é vista como um empreendimento em que os alunos mostram capacidade de reconstruir os objectivos, sentimentos, valores, crenças dos outros, que podem ser diferentes dos seus, assim a empatia histórica pressupõe também a utilização dos conhecimentos históricos e o uso de conhecimentos históricos.* (SOLÉ, 2009, p. 8)

mesmos *games*, filmes ou literatura quando chegam a uma mesma etapa do ensino escolarizado.

Os distintos aportes culturais entre os estudantes colaboram para as diferenças no modo de interpretar os saberes relativos à Mitologia. Mas, o que há em comum é a disponibilidade em compreender o outro, os seus códigos culturais, aquilo que os diferencia, na mesma medida em que também há a busca de uma aproximação com o que tornam os estudantes semelhantes aos antigos gregos, ou seja, as condutas morais, escolhas de vida, julgamentos do que é certo ou errado, moralmente válido ou inválido.

As narrativas mitológicas e a produção cultural que nelas se inspiram mobilizam de modo muito eficaz a imaginação. E, ainda que nem todos os paradigmas da psicologia do desenvolvimento sejam convergentes aos princípios da Educação Histórica, Vigotsky (1987) aponta a imaginação como um importante recurso de integração de diversas funções mentais, importante para toda a criação humana. A fantasia, como algo que não se ajusta à realidade, está presente, segundo Vigotski, em toda criação científica e técnica e, nesse sentido, toda a criação humana resulta, antes de mais nada, da imaginação (VYGOTSKY, 1987). Em estudo sobre a importância da imaginação nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Paula Gomes de Oliveira (2014), de forma convergente a Vigotsky, postula que

(...) A imaginação ou fantasia é uma atividade combinatória complexa que cria novas imagens a partir de ações vividas ou não vividas, permitindo que a criança não apenas conserve o passado, mas modifique seu presente e projete-se para o futuro. O que também implica em uma estreita vinculação com a realidade (OLIVEIRA, 2014, p. 18)

Em relação à aprendizagem da História, no sentido da análise da experiência vivida, os estudantes demonstraram, em geral, a noção de que a narrativa mitológica é uma construção ficcional de uma determinada coletividade do passado, mas, se analisada como documento histórico, é capaz de indicar elementos relevantes para a compreensão da Antiguidade Clássica.

5 UMA UNIDADE DIDÁTICA A PARTIR DO VIÉS DA MITOLOGIA

A unidade didática que se apresenta como sugestão no sentido de promover a Mitologia como conteúdo substantivo capaz de desenvolver reflexões referentes a conteúdos de segunda ordem é inspirado em um material didático elaborado pelo *Grup DHIGECs, Grup d'investigació i innovació educativa de Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials*, ligado ao *Departament de Didàctica de les Ciències Socials*, da Universidade de Barcelona³⁰. Entre vários temas explorados nesse material, uma das produções é dedicada à Antiguidade: “*Atenes, l'origen de la democràcia*”. Em forma de caderno pedagógico, o material apresenta a reprodução de fontes históricas escritas e iconográficas, mapas, ilustrações e textos de apoio sobre a constituição da democracia ateniense.

De modo semelhante, pretende-se construir um caderno didático a partir de recortes da produção literária *Ilíada* e *Odisseia*, atribuídas a Homero, aliada a outras fontes relacionadas aos saberes mitológicos da Grécia Antiga, especialmente do Período Homérico³¹. Entretanto, apesar da inspiração inicial, as referências teóricas acerca do tema mitologia e suas possibilidades de reflexão para o conhecimento histórico conduziram a construção do presente caderno pedagógico de modo a não restringir as possibilidades da mitologia greco-romana como uma produção cultural que enseja exclusivamente conhecimentos sobre as sociedades que as produziram, mas que pode se revelar como um eixo de reflexão sobre outros temas e diferentes temporalidades, de modo a estabelecer uma relação dialógica entre os conteúdos substantivos e conceitos de segunda ordem.

O caderno aqui apresentado constitui apenas uma possibilidade e foi construído a partir das carências de orientação verificadas entre os estudantes da escola em que se investigou sobre as relações entre a História e o conhecimento mitológico na constituição da presente pesquisa. Está, portanto, muito longe de se apresentar como uma cartilha ou modelo de aplicação. Trata-se, exclusivamente, do apontamento de algumas possibilidades didáticas.

³⁰ Consultar o endereço eletrônico: <http://www.ub.edu/dhigecs/> . Acesso em 07 set 2020.

³¹ Toma-se como periodização da história da Grécia Antiga a sua divisão tradicional, em 5 períodos, quais sejam o Pré-homérico, Homérico, Arcaico, Clássico e Helenístico. Denomina-se Período Homérico o momento em que a organização política das cidades-Estado ainda não havia se estruturado e a sociedade grega se organizava sob a forma de comunidades gentílicas.

O objetivo das atividades propostas não é o de recontar ou transpor didaticamente as narrativas mitológicas. Portanto, para um melhor aproveitamento das sugestões aqui apresentadas, recomenda-se a leitura da adaptação de Ruth Rocha, leitura da adaptação da *Ilíada* e *Odisseia* realizada pela autora Ruth Rocha (ROCHA, 2004, 2011). É muitíssimo provável, entretanto, que alguns elementos das narrativas da *Ilíada* e *Odisseia* já tenham chegado ao público contemporâneo por meio de produtos da indústria cultural, de modo que alguns estudantes já são capazes de reconhecer os personagens envolvidos e suas trajetórias, tal como conheceram em filmes, séries e jogos diversos. Para o diagnóstico desse conhecimento, mais uma vez é reforçada a ideia de que é sempre necessária uma investigação prévia, realizada por meio do diálogo, que revela muito sobre os saberes da História e da Mitologia que circulam livremente e são instintivamente interpretados pelo público em geral.

Na aula de História, é fundamental partir das ideias tácitas dos alunos porque elas podem ser consideradas os marcos assimiladores, a partir dos quais os alunos conferem significados aos conteúdos e realizam os três princípios da aprendizagem histórica: a experiência, a interpretação e a orientação (SCHMIDT & URBAN, 2008, p. 12).

Essa necessária investigação prévia revela a elaboração, por parte dos estudantes, do desenvolvimento de uma compreensão empática dos personagens envolvidos, que é profundamente marcada pelo sistema de valores e crenças do nosso tempo. É uma compreensão bastante subjetiva e plural, capaz de ser acessada apenas se a compreensão de educação se aproximar do sentido elaborado por Paulo Freire, de uma educação dialógica e como prática para a liberdade.

Ao final de 2017 e em 2018, no contexto das discussões sobre as reformas curriculares, em que muito foram as vozes que reclamaram sobre a ausência da Antiguidade Clássica em uma das primeiras versões da BNCC, foram muitos os diálogos com os estudantes no sentido de perceber pontos de especial interesse sobre o conhecimento histórico escolar. Logo, no momento da elaboração de um projeto de pesquisa para o ProfHistória, pareceu inevitável ignorar a Mitologia como um ponto de interesse dos jovens, os quais reconheciam nesse campo de conhecimento alguma importância na produção do conhecimento histórico.

Depois das investigações relatadas e analisadas no Capítulo 3 e as considerações teóricas em vista, a proposta de utilizar a Mitologia como porta para reflexão de muitos temas e a elaboração deste material didático foi uma forma de resposta e agradecimento a esses estudantes que, já há algum tempo, indicaram os seus interesses e anseios por esse conhecimento e, assim, foram os responsáveis por dar um significado ao Ensino de História que vai além das pretensões das políticas públicas ou indicações curriculares.

Portanto, até como uma tentativa de resposta a esses anseios particulares esse material pedagógico foi pensado. Todavia, além de atender ao desejo dos estudantes, ainda havia a preocupação em não restringir a Mitologia a um conhecimento anedótico ou meramente curioso. Nesse aspecto, como foi abordado, os filmes, *games* e literatura já exploram muito bem as narrativas mitológicas. E como pensar a contribuição da Mitologia no processo de literacia histórica?

Ao considerar que

O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico ressaltando que, não se trata transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMIDT & URBAN, 2008, p. 7).

O material didático que se apresenta está organizado de forma a promover o diálogo entre a produção cultural que faz referência ao conhecimento mitológico, tomada como fonte, e os seguintes temas de análise:

- I - A guerra de Troia e a produção do conhecimento histórico;
- II - Os conflitos entre gregos e troianos, o papel do herói e o sentido das guerras;
- III - As relações de gênero e o papel da mulher na Mitologia e em outros tempos e espaços.

Trata-se de um conjunto de sugestões encaminhadas aos professores, tendo em vista que cada realidade precisa de ajustes e reformulações de modo a atender as especificidades dos estudantes a quem se destina.

Outra observação relevante é a de que, como já exposto, não há a preocupação em realizar a narrativa completa da Ilíada e a Odisseia, embora ela tenha servido de base para a elaboração das sugestões apresentadas e alguns

trechos sejam mencionados. Sobre esses trechos, de fato há uma carência de referências bibliográficas. Isso se justifica porque a narrativa foi elaborada muito em função de uma tradição oral. Como professora há muitos anos, os fragmentos das histórias mitológicas são reproduzidos oralmente em sala de aula, tarefa que se realiza com técnicas de contação, com algum esforço dramático. Foi impossível atribuir a referência a um determinado autor. E, como os professores também são tomados pela influência da produção da indústria cultural, certamente esses elementos colaboraram para a formação de um saber sobre Mitologia que hoje se repete nas aulas de História.

Também em relação especialmente ao primeiro tema, *A Guerra de Troia e a Produção do Conhecimento Histórico*, há muita influência de saberes museológicos, conquistados por meio da realização de visitas a dois museus que apresentam acervos muito significativos no que se refere à Antiguidade Clássica e de obras renascentistas inspiradas em obras inspiradas na Mitologia: o *Altes Museum*, de Berlim³² e, mais recentemente, o *British Museum*, de Londres³³.

Cada tema de análise parte de ideias tácitas apresentadas pelos estudantes, que estimularam a elaboração de situações-problema. São sugeridas algumas intervenções pedagógicas, incluindo algumas fontes primárias e secundárias, de modo a fomentar o processo de auto-reflexão ou metacognição por parte dos estudantes. Considera-se por avaliação toda a produção realizada durante o processo. Aliás, mais uma vez é importante reforçar que se trata de um processo em que se pretende um protagonismo discente.

De modo a evitar a construção de um conjunto de atividades pré-elaboradas a ser executadas pelos estudantes, o material a seguir é destinado ao uso dos professores, de modo que esses possam fazer as adequações que se façam necessárias, de acordo com a sua realidade, procurando a aproximação com o conceito de aula oficina.

De acordo com Barca (2004), no paradigma educativo denominado aula oficina, o papel de três elementos são redefinidos: o estudante deve ser considerado o agente de sua formação, participando ativamente com as suas ideias e experiências prévias, o professor exerce o papel de investigador social e

³² Cf. < <https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/altes-museum/home/>> Acesso em 07 set 2020.

³³ Cf. <<https://www.britishmuseum.org/>> Acesso em 07 set 2020.

organizador de atividades problematizadoras e, o saber, deve ser compreendido de modo multifacetado, em vários níveis (senso comum, ciência e epistemologia). (BARCA, 2004, p. 131-144).

Na perspectiva de aula oficina, que objetiva a compreensão contextualizada do passado por meio da análise das evidências, as fontes, tanto primárias como secundárias têm um papel de destaque. Apesar disso, as sugestões de encaminhamento estão pontuadas por breves textos historiográficos, aqui chamados *DROPS HISTORIOGRÁFICOS*. Esses textos foram construídos na intenção de fomentar as discussões entre os estudantes durante as aulas e, nesse sentido, procurou-se melhor adequar o vocabulário para o entendimento do público infanto-juvenil. A intenção não é, no entanto, que esses breves textos ofereçam respostas ou sirvam de parâmetro para um julgamento de certo ou errado sobre as conclusões dos estudantes. Eles apenas abrem novas possibilidades de discussão e estimulam a busca por novas evidências e problematizações.

No início de cada bloco também são apresentadas algumas caixas de PROBLEMAS. Essas questões são destinadas ao pensar docente, no sentido da busca pelo estabelecimento de uma relação entre Mitologia e História.

5.1 A GUERRA DE TROIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Diante da investigação preliminar sobre a relação entre Mitologia e História, os estudantes apresentaram as múltiplas considerações analisadas nos Capítulo 3. Dentre elas, destacaram-se as opiniões que consideram a Mitologia como uma forma de acesso ao entendimento da concepção de mundo de determinados povos, bem como há os que rechaçam a importância do pensamento mitológico para a análise histórica porque o consideram puramente inverossímil.

FIGURA 2 – ESTUDO EXPLORATÓRIO – AS RELAÇÕES ENTRE MITOLOGIA E HISTÓRIA, 2018

<p>• Você acredita que os conhecimentos da MITOLOGIA são importantes para o conhecimento da HISTÓRIA?</p> <p>(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Não</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Por podem ser algo importante para o conhecimento do futuro</u></p>	<p>• Você acredita que os conhecimentos da MITOLOGIA são importantes para o conhecimento da HISTÓRIA?</p> <p>(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Não</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Porque não podemos entender algumas coisas do passado</u></p>
<p>• Você acredita que os conhecimentos da MITOLOGIA são importantes para o conhecimento da HISTÓRIA?</p> <p>(<input checked="" type="checkbox"/>) Sim () Não</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Por outros povos acreditam nisso, que antigamente tinham heróis das terras deles que lutaram</u></p>	
<p>• Você acredita que os conhecimentos da MITOLOGIA são importantes para o conhecimento da HISTÓRIA?</p> <p>() Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Porque eu não estava numa época para acreditar</u></p>	<p>• Você acredita que os conhecimentos da MITOLOGIA são importantes para o conhecimento da HISTÓRIA?</p> <p>() Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Porque eu não tem nada a ver com história</u></p>

A partir das respostas apresentadas, propõe-se uma reflexão inicial, acerca das relações entre a Mitologia e História, bem como sobre o processo de construção do conhecimento histórico.

PROBLEMAS

(para reflexão e planejamento do trabalho docente)

- Há diferenças entre o conhecimento mitológico e histórico?
- Como acontece a construção do conhecimento histórico?
- De que maneira a Mitologia pode se relacionar com a construção do conhecimento histórico?

**PARA PENSAR E REGISTRAR**

Sugere-se a apresentação, para os estudantes, da imagem, ou mesmo um breve trecho do filme Troia (2004):

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO FÍLMICA SOBRE A GUERRA DE TROIA.



FONTE: ESCOLAEDUCACAO. Disponível em
<<https://escolaeducacao.com.br/guerra-de-troia/>> Acesso em 20 jun 2020.

A investigação pelos conhecimentos prévios pode partir da questão:

*A imagem apresentada lembra uma narrativa já conhecida por você?
Em caso positivo, como é a história que se relaciona a essa imagem?*

DROPS INFORMATIVO

Um imenso cavalo de madeira oferecido como presente no contexto da guerra entre gregos e troianos é um conhecido episódio que deu origem a expressões até hoje utilizadas como “presente de grego”.

Mas, apesar de muito popular, a história da destruição da antiga cidade de Troia, amplamente repetida em livros, jogos, poemas e músicas é envolta em muitos mistérios. É uma história cheia de aventuras, amores, sabedoria, deuses, heróis e monstros, conhecida há mais de 3000 anos! Em todo esse tempo, muito se questionou se essa história realmente ocorreu ou se era uma narrativa inventada. Isso porque, por séculos, a única fonte de informação sobre a narrativa conhecida como a Guerra de Troia foram poemas atribuídos a um autor chamado Homero, que viveu entre os séculos VIII e VII a. C.. Entre esses poemas, conhecidos como o Ciclo de Troia, estão a Ilíada e a Odisseia, que narram histórias sobre deuses, deusas, mas também sobre homens comuns, que tinham o propósito de comunicar ensinamentos sobre a vida.

Há cerca de 150 anos, porém, alguns arqueólogos e estudiosos acreditaram ter encontrado a antiga cidade de Troia sem, contudo, poder afirmar se o conflito contra os gregos realmente aconteceu, até o momento. Isso porque, para afirmar que um determinado acontecimento faz parte de uma experiência vivida, são necessários documentos, fontes de informação. E, muitas vezes, essas fontes de informação são colhidas e interpretadas pelo trabalho dos arqueólogos.

FONTE: Anotações da pesquisadora realizadas durante visita à exposição “*Troy: myth and reality*”, promovida pelo *The British Museum* entre 21 out 2019 e 08 mar 2020.



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Você já se deparou com objetos antigos capazes de revelar informações sobre o passado? Como era esse objeto? Qual foi a informação descoberta através dele?

O QUE SÃO SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS?

No sentido de levantar os conhecimentos prévios sobre a prática da arqueologia, pode-se apresentar aos estudantes imagens como estas:

FIGURA 4: IMAGENS DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DE CESAREA MARÍTIMA (Israel, 2018).



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA 5: IMAGEM DO SÍTIO ARQUEOLÓGICO HUACA PUCLLANA (Peru, 2012).



FONTE: Acervo pessoal

Apresentar, como fonte, a o quadro *Excavations at Hissarlik*, de Willian Simpson, 1877, cuja imagem está protegida por *copyright*, mas é disponível em:

https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1900-0411-40/ / Acesso em 20 jun 2020.



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Sobre a análise do quadro de Willian Simpson: *Quais são as suas hipóteses sobre o que as pessoas representadas no quadro estão observando?*

DROPS INFORMATIVO

Por muito tempo, acreditava-se que Troia não existia. Mas, há cerca de 150 anos, um arqueólogo amador chamado Henrich Schliemann tomou o desafio de provar a veracidade de Troia. Assim, entrou em contato com um arqueólogo inglês chamado Frank Calvert e, juntos, chegaram a conclusão de que, provavelmente, Troia estava enterrada sob um monte em Hissarlik, na atual Turquia. Financiado por Schliemann, Calvert iniciou a escavação em 1870. Nesse trabalho, Calvert encontrou peças em joalheria de ouro e prata, que foram entregues a Schliemann e nomeados como “Tesouro de Príamo”, que hoje se encontra na Rússia. Porém, os especialistas da época não confiaram

na descoberta. Já hoje em dia, a maioria dos arqueólogos acredita que Schliemann e Carver estavam parcialmente certos.

Isso porque, de fato, há em Hissarlik ruínas de nove antigas camadas que correspondem a nove cidades. As camadas mais profundas remontam à Idade do Bronze, até cerca de 3000 a. C. Mas, como os arqueólogos chegaram a essas conclusões? Porque encontraram peças que atestam a atividade humana. E, por métodos científicos confiáveis, hoje é possível realizar a datação aproximada desses objetos. Vamos investigar um exemplo? Acesse o endereço eletrônico do Museu Britânico e observe a foto da cerâmica encontrada em Hissarlik, na atual Turquia, datada entre 2500-2800 a. C. Hoje esta peça se encontra em exposição em um museu alemão:

CERÂMICA “FACE POT”. TROIA, c. 2550-1750 a. C. STAATLICHE MUSEEN ZU BERLIN, MUSEUM FÜR VOR-UND FRÜHGESCHICHTE.

FONTE: Disponível em < <https://www.britishmuseum.org/exhibitions/troy-myth-and-reality#&gid=1&pid=11> > Acesso em 20 jun 2020.

FONTE: Anotações da pesquisadora realizadas durante visita à exposição “*Troy: myth and reality*”, promovida pelo *The British Museum* entre 21 out 2019 e 08 mar 2020.



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Com a intenção de refletir sobre a produção de artefatos culturais, pode-se inquirir aos estudantes:

Assim como as pessoas que viveram em Hissarlik, há 3000 anos, todas as sociedades deixaram pistas de seu trabalho, costumes e condições de vida. Nós ainda fazemos isso, não é mesmo? O espaço a seguir é destinado para que você represente, por meio de desenhos, alguns dos objetos produzidos atualmente e que podem se transformar em achados arqueológicos no futuro distante:

DROPS INFORMATIVO

FIGURA 6: ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS SOBRE A ILÍADA E ODISSEIA.

Apesar da inegável importância dessa herança material, todas essas descobertas foram motivadas pelo fascínio exercido pelas obras literárias, cuja autoria são atribuídas a Homero, a Ilíada e a Odisseia. As obras são compostas por versos belíssimos, mas nem sempre de fácil compreensão. Por isso, ao longo dos tempos, muitos autores reescreveram a obra, de modo a torná-la mais acessível a diversos públicos. Outros a tomaram como inspiração para produzir novas narrativas e reflexões.



FONTES: Disponível em : <https://www.amazon.com.br/Ruth-Rocha-Conta-Odiss%C3%A9ia/dp/8574060615> > Acesso em 20 jun 2020.

Disponível em: <<https://www.americanas.com.br/produto/124269263/livro-a-guerra-de-troia-em-versos-de-cordel> > Acesso em 20 jun 2020.

Disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ulisses_\(James_Joyce\)#/media/Ficheiro:Manchester_John_Rylands_Library_James_Joyce_16-10-2009_13-55-16.JPG](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ulisses_(James_Joyce)#/media/Ficheiro:Manchester_John_Rylands_Library_James_Joyce_16-10-2009_13-55-16.JPG) > Acesso em 20 jun 2020

Disponível em: <<https://en.todocoleccion.net/old-books-classics/shakespeare-troilo-cressida-espasacalpe-1929~x37003373> > Acesso em 20 jun 2020

Para melhor compreender sobre a fascinante narrativa da Ilíada e da Odisseia, vamos conhecer um pouco mais sobre a Grécia Antiga, que era muito diferente da Grécia dos dias de hoje.

DROPS INFORMATIVO

UM BREVE PASSEIO PELA GRÉCIA ANTIGA

Os gregos habitavam uma região próxima aos mares Mediterrâneo, Egeu e Jônico, ocupando uma região peninsular. Nessa região, há, também, muitas ilhas que faziam parte de Grécia. Essa condição geográfica favoreceu a organização política na forma de cidades-Estado.

A religião foi um dos elementos que deu a essas cidades características em comum. Havia a crença em muitos deuses e deusas e foram construídos muitos templos e estátuas para eles. Os deuses e deusas se pareciam com os humanos, mas eram mais poderosos, pois podiam interferir diretamente na vida dos humanos.

Esses deuses e deusas eram importantes personagens, também, em histórias que foram criadas para explicar o seu mundo e para divulgar importantes mensagens e lições sobre a vida.

Duas conhecidas histórias, a Ilíada e a Odisseia, que, como já exposto anteriormente, são obras cuja autoria é atribuída a Homero que viveu, provavelmente entre os séculos VIII e VII antes de Cristo nos informam muito sobre essas crenças e deuses. Essas histórias são tão conhecidas que, provavelmente, você já viu alguma menção sobre elas.

A Ilíada narra alguns acontecimentos sobre a Guerra de Troia e, a Odisseia, a volta de Ulisses, do conflito realizado em Troia, para a ilha de Ítaca, onde ele era soberano.

Dica.: Se você quiser conhecer um pouco mais sobre as características geográficas da Grécia, consulte o recurso “Google Earth” (<https://www.google.com.br/earth/>) e digite o termo “Grécia” no campo de busca.

FONTE: Adaptação de texto preparado pela pesquisadora, para uso em sala de aula, durante o ano letivo de 2018.



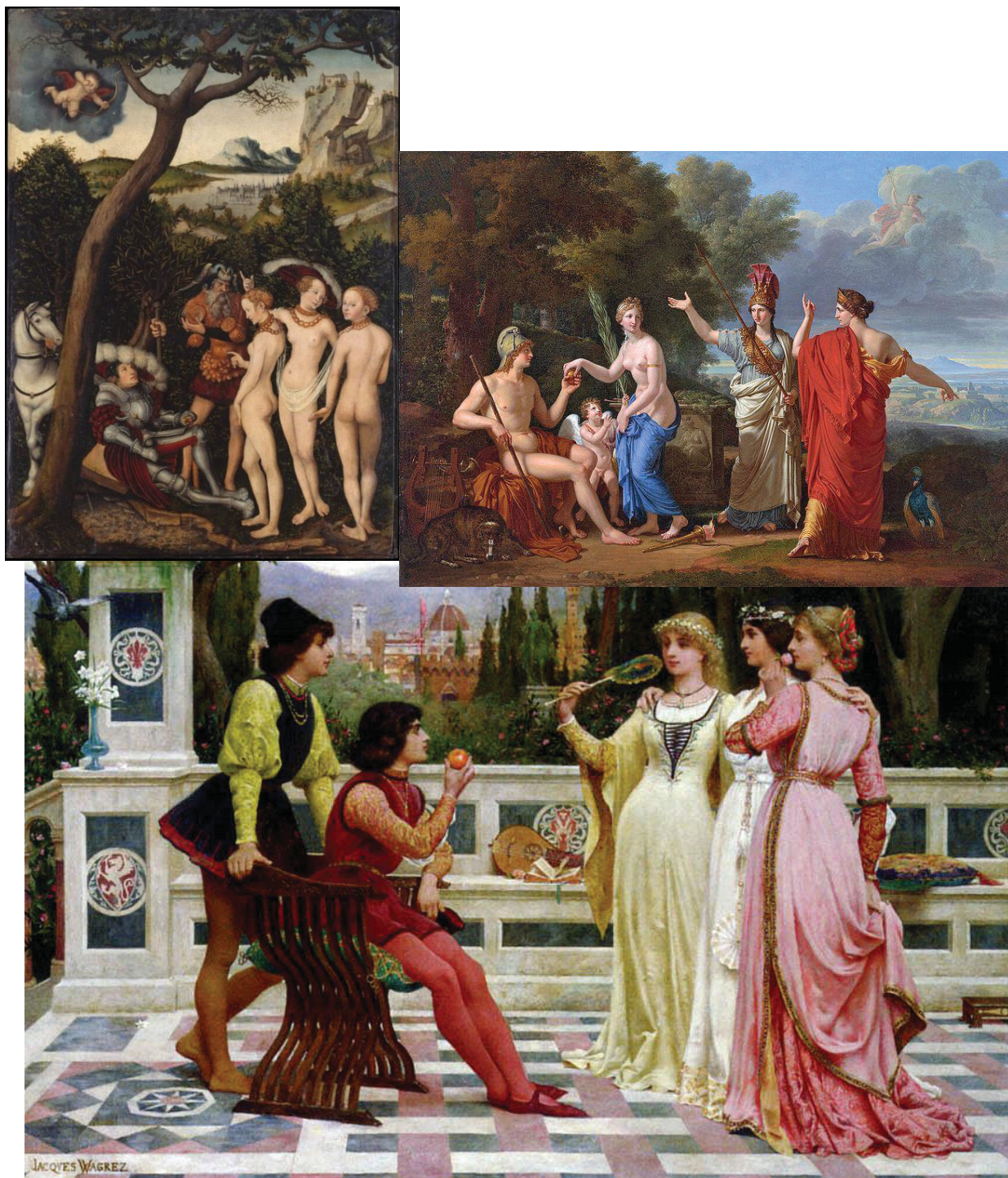
PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Possível questão a apresentar aos estudantes: *vamos analisar algumas evidências históricas? Algumas nós encontraremos somente em alguns grandes museus do mundo...*

Caro professor,

Para a utilização das imagens, algumas discussões prévias podem ser necessárias. Perceba que tanto a obra do século XVI quanto a do século XIX recorrem ao nu para a representação dos personagens. Portanto, mesmo não se colocando como objetivo essencial da atividade, é prudente um diálogo acerca da representação do corpo humano em obras de arte de diferentes épocas e, especialmente, em obras de tradição renascentista. Caso julgue não ser viável para a etapa de ensino do sexto ano, gentileza consultar, na sequência, as sugestões das obras cuja reprodução aqui não foi possível por serem protegidas por copyright.

FIGURA 7 – REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS SOBRE O JULGAMENTO DE PÁRIS



FONTES:

CRANACH, Lucas (O Velho). O Julgamento de Páris. c. 1528. Metropolitan Museum of Art. Disponível em <[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/The Judgment of Paris.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/The_Judgment_of_Paris.jpg)> Acesso em 20 jun 2020.

FABRE, François-Xavier. O julgamento de Paris, 1808. Virginia Museum of Fine Arts. Disponível em <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fran%C3%A7ois-Xavier Fabre - The Judgment of Paris.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fran%C3%A7ois-Xavier_Fabre_-_The_Judgment_of_Paris.jpg)> Acesso em 07 jul 2020.

WAGREZ. Jacques Clement. O julgamento de Páris. c. 1887. Art Renewal Center, Port Reading. <[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/The Judgment of Paris by Jacques Wagrez .jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/The_Judgment_of_Paris_by_Jacques_Wagrez.jpg)> Acesso em 07 jul 2020.

Sugere-se, ainda, a apresentação de mais duas representações inspiradas no tema “juízo de Páris”, cujas imagens estão protegidas por *copyright*:

- a) Ânfora grega de cerca de 450 a. C., cuja pintura representa o juízo de Páris: <https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1873-0820-353> Acesso em 20 jun 2020.
- b) Obra da artista performática do século XX Eleanor Antin, que representa uma cena do juízo de Páris trazendo elementos culturais desse século: <<https://www.widewalls.ch/magazine/troy-exhibition-british-museum>> Acesso em 20 jun 2020.

- Vamos observar cuidadosamente as imagens sugeridas.
- Segundo as suas observações e as informações que obteve em suas investigações, qual é a imagem mais antiga? E a mais recente?
- Nas cenas apresentadas, procure identificar o que há de comum entre as imagens. Você consegue perceber elementos que as tornam semelhantes? Quais são?
- E sobre os detalhes que as tornam diferentes? Quais são eles? Por que essas diferenças existem?

DROPS INFORMATIVO

As imagens analisadas anteriormente fazem menção à explicação sobre o que provocou a Guerra de Troia, de acordo com os poemas épicos atribuídos a Homero. Segundo esses poemas, os troianos e os gregos foram rivais por anos e, esses dois povos começaram uma guerra por causa do rapto de uma mulher: Helena.

Vamos conhecer um pouco dessa narrativa. Paris era troiano, filho do rei Príamo e da rainha Hecuba. Quando ele nasceu, havia uma premonição de que ele seria a causa da destruição de Troia e, por essa razão, seus pais o abandonaram em uma colina. Porém, Paris sobreviveu e, anos mais tarde, enquanto ele pastoreava algumas ovelhas, o deus Hermes, mensageiro dos deuses, convocou Paris para que fosse o responsável em fazer uma escolha. O fato é que três importantes deusas, Atena, Afrodite e Hera disputavam quem teria direito de ficar com um presente oferecido pela deusa da discórdia, que afirmou que uma maçã de ouro deveria pertencer a mais bela deusa.

Cada uma das deusas que disputava a maçã de ouro, ao saber que o juiz seria Páris, ofereceu a ele um benefício. Atena ofereceu a vitória em todas as guerras, tornando-o um sábio. Afrodite ofereceu o amor da mais bela mortal. Já Hera prometeu a Páris que o tornaria rico e poderoso. Qual seria a sua escolha?

Páris escolheu Afrodite e, dessa forma, a deusa deveria lhe entregar a mortal mais bela que já existiu: Helena. O problema é que Helena já era casada com Menelau, rei de Esparta.

Pouco tempo depois, Páris participou de alguns jogos em Troia, nos quais ele conseguiu derrotar todos os outros príncipes. Por causa do desempenho de Páris, o seu pai, Príamo, declarou-se culpado por abandonar o filho ainda bebê e decidiu que valia a pena arriscar a queda de Troia para ter o filho de volta. Logo depois, o príncipe foi enviado a Esparta e, assim, Páris conheceu Helena e se apaixonou por ela. Tal como Afrodite tinha prometido, Páris fugiu para Troia levando junto a bela Helena.

Quando soube, Menelau ficou furioso e foi pedir a ajuda para seu irmão, Agamenon e a outros gregos, para trazer Helena de volta. Um exército foi

reunido e seguiu para Troia. Lá chegando, não conseguiram derrubar os muros de Troia, mas se recusaram a sair de lá sem Helena.

Seguiram-se dez anos de luta, com muitas pessoas morrendo de ambos os lados, sem que a guerra chegasse a um desfecho, o que aconteceu somente quando Ulisses elaborou um plano que tem relação direta com a imagem apresentada na abertura dessa primeira unidade.

FONTE: Anotações da pesquisadora realizadas durante visita à exposição “*Troy: myth and reality*”, promovida pelo *The British Museum* entre 21/10/2019 e 08/03/2020.



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Sugere-se a apresentação da seguinte imagem, seguida da uma pergunta:

FIGURA 8 : REPRESENTAÇÃO DE HELENA DE TROIA, SEGUNDO DANTE GABRIEL ROSSETTI, 1863



FONTE: ROSSETTI, Dante Gabriel. Helena de Troia, 1863. Hamburger Kunsthalle. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=helen+troy&title=Special%3ASearch&go=Go&ns0=1&ns6=1&ns12=1&ns14=1&ns100=1&ns106=1#/media/File:Dante_Gabriel_Rossetti_-_Helen_of_Troy.jpg> Acesso em 20 jun 2020.

O quadro pintado por Dante Gabriel Rosseti, no século XIX, imaginou Helena, a mortal mais bonita que já existiu, com as características que se apresentam na tela. Você concorda com o conceito do pintor? Será que as características de beleza dos séculos passados são as mesmas de hoje em dia? Se não, o que mudou?

QUESTÕES: ASPECTOS PARA A AVALIAÇÃO DOCENTE APÓS O DESENVOLVIMENTO DESTAS OU DE OUTRAS ATIVIDADES QUE TENHAM INTERFACE COM AS SUGESTÕES DA UNIDADE DIDÁTICA

A partir das atividades trabalhadas na unidade, o (a) estudante do sexto ano:

- a) Compreende os artefatos como possíveis fontes históricas?
- b) Por meio das atividades o estudante manifestou argumentos no sentido de reconhecer as fontes como necessárias para a construção do conhecimento histórico?
- c) Formula hipóteses a partir da análise de fontes históricas?
- d) O estudante manifesta uma compreensão multiperspectivada quando é instigado a interpretar diferentes fontes históricas?
- e) Compreende o tempo de modo a reconhecer “o mais antigo” e o “mais recente”?
- f) Analisa conceitos subjetivos, como valores estéticos como submetidos a um processo de construção social e histórica?

5.2 OS CONFLITOS ENTRE OS GREGOS E OS TROIANOS, O PAPEL DO HERÓI E O SENTIDO DAS GUERRAS

Em ocasião da aplicação de um instrumento de pesquisa analisado no Capítulo 3, no qual se procurou pensar sobre a interferência de um episódio do *game God of War* na interpretação do mito sobre a caixa de Pandora, uma das questões apresentadas indagou sobre a condição do herói. Nessa ocasião os estudantes deveriam revelar se, na narrativa apresentada, algum personagem poderia ser classificado como herói. Apesar das múltiplas respostas, algumas delas chamaram especialmente a atenção ao revelarem que pelas suas concepções morais, a heroicização é um processo bastante rigoroso, pois não são admitidas falhas de conduta, sob nenhum aspecto. Na ocasião, os estudantes que defendiam a heroicidade dos personagens Prometeu e Kratos, advogavam que os erros cometidos seriam uma necessidade do momento, pois em uma guerra, todas as armas seriam válidas. Certamente que, ao final da investigação, não ocorreu um consenso e o questionamento sobre se todas as armas são válidas em uma guerra voltou à tona em outros momentos.

FIGURA 9 – ESTUDO EXPLORATÓRIO – A FIGURA DO HERÓI

a) No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?

KRATOS POR QUE ELE LUTA CONTRA O MAU

a) No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?

Sim, porque sempre tem um herói.

a) No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?

Não, porque todos fizeram coisas erradas e heróis não fazem isso.

a) No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?

Não, pois todos cometeram erros e um herói não comete tantos erros.

a) No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?

Não, todos cometeram erros que não são admitidos para um herói.

Os argumentos apresentados pelos estudantes suscitaram a sistematização de um momento sobre pensar o sentido das guerras, pois apesar de ser uma narrativa que mistura muitos elementos ficcionais, a Guerra de Troia nos permite

avaliar sobre as motivações de conflitos que sempre acompanharam a história da humanidade.

A partir disso, foram construídas as problematizações da unidade.

PROBLEMAS

(para reflexão e planejamento do trabalho docente)

- Quais são as prováveis motivações de uma guerra?
- O que, nas guerras, caracterizam os vencedores e os derrotados?
- Quais são os elementos necessários para a construção da figura do herói?



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Sugere-se a apresentação da seguinte imagem, seguida de algumas questões:

FIGURA 10 – KRATOS, GOD OF WAR



FONTE: MAISPLAY. <https://maisplay.com/frases-kratos-god-of-war/> Acesso em 20 jun 2020.

Quem é personagem apresentado na figura anterior? A qual atividade ele se dedica, geralmente? Por quê?

Na sequência, outras fontes podem ser interpretadas pelos estudantes. É importante estimular, nesta atividade, a percepção de que as ilustrações e foto são representações intencionais, construídas em determinada época, sob determinadas técnicas, elementos estéticos e de acordo com propósitos pré-estabelecidos.

FIGURA 11 – ICONOGRAFIA SOBRE O TEMA GUERRA



FONTES: BRASIL Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/cruzadas.htm>> Acesso em 20 jun 2020.

MEGACURIOSO. Disponível em <<https://www.megacurioso.com.br/educacao/112268-entenda-como-comecou-a-segunda-guerra-mundial.htm>> Acesso em 20 jun 2020.

WIKIPEDIA. Greek hoplite and Persian warrior fighting each other. Depiction in ancient kylix. 5th c. B.C. [National Archaeological Museum of Athens](https://www.namuseum.org/) Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerras_M%C3%A9dicas#/media/Ficheiro:Greek-Persian_duel.jpg> Acesso em 07 set 2020.

O que os personagens representados nas três fontes anteriores apresentam em comum?

DROPS INFORMATIVO

- a) A primeira imagem representa as Cruzadas Medievais. Em um período que se convencionou chamar Idade Média, foram estimuladas uma série de expedições militares da Europa para a cidade de Jerusalém, por motivos religiosos, a partir do século XI. O objetivo dessas expedições era tomar a cidade de Jerusalém, uma cidade sagrada que, na época, estava sob domínio dos muçulmanos.
- b) A segunda imagem, uma foto da Segunda Guerra Mundial; que foi um conflito do século XX, iniciado quando a Alemanha Nazista invadiu o território da Polônia, em 1939, iniciando um conflito que durou até 1945.
- c) A terceira imagem é a foto de uma espécie de cálice do século V a. C., ou seja, um recipiente utilizado para beber vinho na Grécia Antiga. A ilustração da peça representa um soldado persa (esquerda), lutando contra um soldado grego (direita), durante as Guerras Médicas, ou Guerras Greco-Pérsicas, que foram conflitos entre gregos e persas, entre 499 a. C. e 449 a.C.. Esse último povo tinha o propósito de expandir seu grande império e, para isso, gostaria de tomar o território dos antigos gregos. Foram várias as batalhas, mas, ao final do conflito, os gregos saíram vitoriosos.

**PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR**

Sugere-se, por meio de uma atividade dialogada, a organização e a sequencialização das guerras apresentadas, tomando por base o calendário gregoriano:

a) *Qual foi a guerra mais antiga entre as apresentadas? Em que século ela ocorreu?*

b) *Qual foi a guerra que aconteceu no tempo mais próximo ao qual vivemos? Em que século ela ocorreu?*

UMA REFLEXÃO (para ser realizada com os estudantes): perceba que cada conflito teve a sua motivação particular, de acordo com o contexto histórico e interesses em jogo no momento. Entretanto, alguns pontos em comum em relação aos motivos das guerras podem ser verificados. Vamos escolher, entre as palavras abaixo, pelo menos uma que vocês considerem útil para explicar o porquê das guerras. Vamos circular a palavra e, depois, justificaremos o motivo da escolha:

DOMINIO - DEFESA DA PROPRIEDADE – LIBERDADE – JUSTIÇA –
RELIGIÃO – PODER – DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO – LUCRO –
SENTIMENTO DE SUPERIORIDADE –RIQUEZA – SEGURANÇA

**PARA O ESTUDANTE PESQUISAR, PENSAR E REGISTRAR**

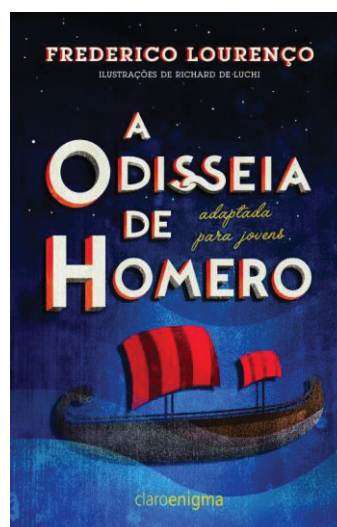
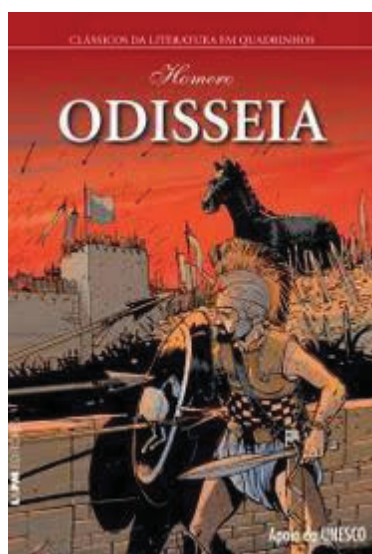
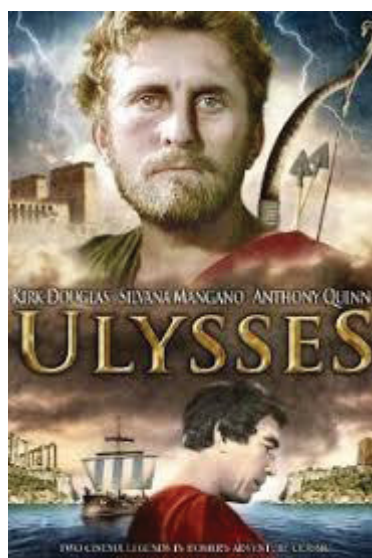
É possível, também, relacionar o tema guerra com as problemáticas da história nacional. Uma sugestão de questionamento pode trazer um paralelo com a Guerra do Paraguai. Sugere-se o seguinte encaminhamento de uma rápida pesquisa:

Você sabia que o Brasil já enfrentou uma sangrenta guerra no século XIX? Ela é por nós conhecida como a Guerra do Paraguai, mas também pode ser chamada de Guerra da Tríplice Aliança. Pesquise em fontes variadas quais foram os motivos desse conflito e registre o resultado no espaço a seguir:

DE VOLTA À MITOLOGIA GREGA

Para a reflexão sobre a construção da figura do herói, o personagem Odisseu, ou Ulisses merece atenção. Para isso, são muitas as possibilidades do uso de recursos variados, seja na literatura ou cinema. Seguem algumas sugestões:

FIGURA 12 - A ODISSEIA: FILMES E LITERATURA



FONTES: CINEMA10. Disponível em: <https://cinema10.com.br/filme/ulysses> Acesso em 20 jun 2020.
Disponível em ADOROCINEMA. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-206991/> Acesso em 20 jun 2020.

LEITURA. Disponível em <<https://m.leitura.com.br/produto/odisseia-4078>> Acesso em 20 jun 2020.

LEITURA. Disponível em <<https://m.leitura.com.br/produto/a-odisseia-de-homero-adaptada-para-jovens-24043>> Acesso em 20 jun 2020.

**PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR**

Após uma aula dialogada, que pode incluir a projeção de partes da produção cinematográfica, sugere-se a questão:

Entre as muitas aventuras pelas quais Odisseu passou, qual é aquela que você considera mais importante? Registre o episódio na ânfora a seguir, por meio de um desenho.



Em uma segunda proposta de atividade, a reflexão com os estudantes, sobre a construção da figura do herói é sugerida:

De acordo com a Mitologia, Atena, deusa da guerra, estratégia e sabedoria, gostava muito de Odisseu por considerá-lo o mais sábio dos homens. Foi desse personagem, por exemplo, a construção do imenso cavalo de madeira que derrotou os troianos. Mas, será que os troianos tinham o mesmo apreço por Odisseu?

Há, nos espaços a seguir, dois bilhetes a serem escritos, considerando duas

opiniões diferentes sobre Odisseu. Em um deles, imagine-se um soldado grego, que, depois de participar da guerra de Troia, escreveu uma opinião sobre Odisseu. No segundo espaço, ao contrário, você se imaginará um soldado troiano, derrotado no mesmo conflito.

a) Relato do soldado grego:

b) Relato do soldado troiano

- *As opiniões nos dois relatos, sobre Odisseu, são iguais? Por quê?*

QUESTÕES: ASPECTOS PARA A AVALIAÇÃO DOCENTE APÓS O DESENVOLVIMENTO DESTAS OU DE OUTRAS ATIVIDADES QUE TENHAM INTERFACE COM AS SUGESTÕES DA UNIDADE DIDÁTICA

A partir das atividades trabalhadas na unidade, o (a) estudante do sexto ano:

- a) Constrói, a partir de argumentos, explicações sobre as guerras?
- b) Analisa a guerra como um conflito multifacetado, cujas perspectivas de análise são plurais, de acordo com o ponto de vista?
- c) Compreende que as imagens e representações podem influenciar a construção da ideia sobre o herói?
- d) Compreende o tempo no sentido de reconhecer “o mais antigo” e o “mais recente”?
- e) Entende a existência de diferentes fontes, de acordo com a sua natureza?
- f) Relaciona a ideia da guerra como presente em diferentes contextos e que se manifesta de formas diversas?

5.3 AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O PAPEL DA MULHER NA MITOLOGIA E EM OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS

Em um dos instrumentos de pesquisa utilizados para a análise da relação prévia entre os estudantes com a Mitologia, o desenho Hércules foi utilizado muito no sentido de avaliar a percepção sobre a presença dos elementos imaginativos contemporâneos na releitura da narrativa mitológica. Nesse instrumento, ganharam destaque algumas respostas que apresentaram considerações de natureza moral acerca do comportamento feminino.

FIGURA 13 – ESTUDO EXPLORATÓRIO – REPRESENTAÇÕES DO FEMININO

• Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?

Não tinha liberdade de usar roupas abertas e de dançar

• Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?

Que os mulheres não dançavam bem, não mostravam os peitos

• Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?

Na qual tem as mulheres não usavam vestidos que mostravam os peitos era proibido, mas hoje as mulheres são livres.

• Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?

sim, o vestido com o peito pra fora

• Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?

na gregia antiga as musas não usava vestidos mostrando os peitos da qual se to

Depois de algumas semanas, um novo instrumento de investigação foi utilizado. Esse último foi elaborado no sentido de compreender mais especificamente a construção que os estudantes fizeram sobre o papel da mulher na Antiguidade Clássica, depois de pensarem sobre algumas personagens mitológicas. Nesse ponto, os estudantes já haviam tomado contato com os saberes do livro didático sobre a condição de vida das mulheres gregas.

FIGURA 14: REPRESENTAÇÕES DA MULHER NA ANTIGUIDADE GREGA

A – Ao conhecer algumas narrativas mitológicas da Grécia Antiga, você se deparou com algumas personagens femininas. Entre elas estavam algumas deusas, como Hera, Atena, Afrodite e algumas mortais, como Ariadne, Helena e Penélope. Dentre essas personagens, qual delas você considera que melhor representa as mulheres da antiguidade grega? Represente-a por meio de um desenho e justifique a sua resposta:

Penélope

JUSTIFICATIVA: *Gosto da Penélope, pois sabendo que seu marido podia morrer, esperou-o 20 anos.*

A – Ao conhecer algumas narrativas mitológicas da Grécia Antiga, você se deparou com algumas personagens femininas. Entre elas estavam algumas deusas, como Hera, Atena, Afrodite e algumas mortais, como Ariadne, Helena e Penélope. Dentre essas personagens, qual delas você considera que melhor representa as mulheres da antiguidade grega? Represente-a por meio de um desenho e justifique a sua resposta:

Clara

JUSTIFICATIVA: *Clara, porque ela foi rapta, e ela era muito bonita*

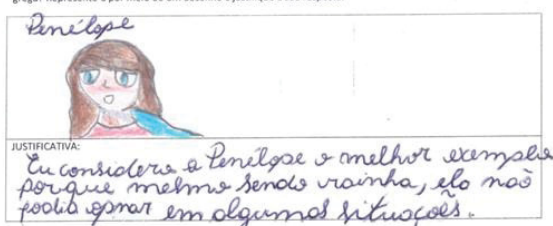
A – Ao conhecer algumas narrativas mitológicas da Grécia Antiga, você se deparou com algumas personagens femininas. Entre elas estavam algumas deusas, como Hera, Atena, Afrodite e algumas mortais, como Ariadne, Helena e Penélope. Dentre essas personagens, qual delas você considera que melhor representa as mulheres da antiguidade grega? Represente-a por meio de um desenho e justifique a sua resposta:

Por que, ela era a mais bonita

A – Ao conhecer algumas narrativas mitológicas da Grécia Antiga, você se deparou com algumas personagens femininas. Entre elas estavam algumas deusas, como Hera, Atena, Afrodite e algumas mortais, como Ariadne, Helena e Penélope. Dentre essas personagens, qual delas você considera que melhor representa as mulheres da antiguidade grega? Represente-a por meio de um desenho e justifique a sua resposta:



A – Ao conhecer algumas narrativas mitológicas da Grécia Antiga, você se deparou com algumas personagens femininas. Entre elas estavam algumas deusas, como Hera, Atena, Afrodite e algumas mortais, como Ariadne, Helena e Penélope. Dentre essas personagens, qual delas você considera que melhor representa as mulheres da antiguidade grega? Represente-a por meio de um desenho e justifique a sua resposta:



As respostas apresentadas, em geral, identificam alguns elementos significativos sobre a interpretação da condição das mulheres na Grécia Antiga. Muitos registros identificam a mulher grega como aquela que espera, é bela, promove o amor ou, no máximo, aquela que auxilia o desempenho de um personagem masculino, com um papel coadjuvante no desenvolvimento das narrativas. É curioso que a resposta que identifica Atena como uma personagem que simboliza a mulher grega acompanha a ilustração na qual a deusa é desenhada com calça e camiseta, trazendo elementos contemporâneos para demarcar o papel da mulher como *sábia*, *forte* e *maravilhosa*, segundo as justificativas formuladas. Há uma identificação da representação da mulher grega como aquela que, em geral, não tinha liberdade, mas era valorosa em contraposição à mulher da atualidade que conquistou a liberdade, mas, em troca, corrompeu costumes.

PROBLEMAS

(para reflexão e planejamento do trabalho docente)

- Qual é a construção tradicional do ideário sobre as mulheres da Grécia Antiga?
- Há apenas um modelo de comportamento feminino que serve para todas as mulheres, de todas as sociedades na Antiguidade?
- O exercício atual de interpretação da condição das mulheres na Antiguidade é, ainda, generalizante e silencia a pluralidade de comportamentos femininos?

O levantamento das ideias prévias dos estudantes pode ser realizado a partir das indagações acerca do cartaz do desenho animado Hércules:

FIGURA 15 – CARTAZ DO FILME DE ANIMAÇÃO HÉRCULES (1997)



FONTE: WIKIPEDIA. Disponível em
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9rcules_\(1997\)#/media/Ficheiro:Hercules_\(Disney\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9rcules_(1997)#/media/Ficheiro:Hercules_(Disney).jpg)> Acesso em 20 jun 2020.

- a) *Você já viu o desenho animado Hércules?*
- b) *Se sim, como é o personagem principal?*
- c) *Lembra-se de algumas personagens femininas do desenho? Como eram elas?*
- d) *Para você, essas personagens representam fielmente as mulheres da Grécia Antiga? Por quê?*

DROPS INFORMATIVO

Voltemos à Grécia Antiga. Segundo a Ilíada e Odisseia, a guerra entre gregos e troianos só foi solucionada quando Ulisses, rei de Ítaca, teve a ideia de, depois de anos de cerco, construir um imenso cavalo de madeira, que foi oferecido de presente aos troianos. A ideia era de que esse cavalo reservasse, em seu interior, um espaço onde soldados gregos fossem escondidos e, assim, pudessem entrar escondidos na cidade de Troia. Por meio dessa estratégia, os gregos conseguiram destruir Troia.

Entretanto, Ulisses, também conhecido por Odisseu (daí o nome da obra, Odisseia), desprezou a atuação dos deuses no conflito proclamou que os gregos haviam vencido a guerra exclusivamente por causa da sua inteligência e habilidade. Essa atitude desagradou profundamente Poseidon, o deus dos mares, que colocou no caminho de Ulisses uma série de desafios para dificultar a sua viagem para o lar, aonde o esperava sua esposa, Penélope.

Penélope é uma personagem feminina muito conhecida. Segundo a Odisseia, depois que Ulisses foi para a guerra, em Troia, à medida que o tempo passava, surgiram muitos pretendentes que tinham por objetivo desposar Penélope, julgando-a viúva. Penélope sentiu-se pressionada a decidir por um novo marido, pois a simples recusa não era suficiente. Foi então que ela elaborou um plano: só anunciaria com quem iria se casar quando acabasse de tecer uma mortalha, que era uma espécie de tapete que servia para cobrir o corpo dos mortos. A tática de Penélope, no entanto, consistia em tecer a mortalha durante o dia e desmanchar o trabalho todo à noite, o que fez com que ela retardasse a sua decisão por muito tempo.

FONTE: Anotações da pesquisadora realizadas durante visita à exposição “*Troy: myth and reality*”, promovida pelo *The British Museum* entre 21/10/2019 e 08/03/2020.

**PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR**

Sugere-se, como documento, a apresentação do relevo a seguir, que corresponde a uma representação da personagem Penélope, figura que ocupa o centro da cena.

FIGURA 16 : A ESPERA DE PENÉLOPE.



FONTE: Roman relief showing Penelope mourn fully waiting for her long-absent husband. Italy, c. 30BC-AD50. <<https://blog.britishmuseum.org/women-and-goddesses-of-the-trojan-war/>>

Acesso em 20 jun 2020.

Um questionamento possível, a ser realizado para os estudantes é:

- Quais são as suas impressões sobre a forma como Penélope foi representada nesse vestígio histórico?

Em diversos encaminhamentos sobre a condição de vida das mulheres ateniense, já é bastante comum a interpretação de uma conhecida música popular brasileira, chamada Mulheres de Atenas, do compositor Chico Buarque. Recomenda-se a audição, com os estudantes dessa música, solicitando que os estudantes procurem perceber referência feita à personagem Penélope, especialmente no trecho:

MIREM-SE NO EXEMPLO
DAQUELAS MULHERES DE ATENAS
SOFREM PROS SEUS MARIDOS
PODER E FORÇA DE ATENAS
QUANDO ELES EMBARCAM SOLDADOS
ELAS TECEM LONGOS BORDADOS
MIL QUARENTENAS

FONTE: BUARQUE, Chico e BOAL, Augusto. Mulheres de Atenas. Disponível em
<<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45150/>> Acesso em 20 jun 2020.

Sobre o tema, encaminha-se o questionamento:

Quais são as suas impressões sobre as mulheres de Atenas (uma das cidades gregas), por meio da interpretação da música mencionada?

DROPS INFORMATIVO

Os “longos bordados” realizados em “mil quarentenas” nos trazem lembranças sobre a personagem Penélope, que, considerada isoladamente, pode nos levar a crer que se tratava de um exemplo da condição de vida das mulheres da Antiguidade, em geral. Mas, será que todas as mulheres tinham essa conduta da espera, voltadas exclusivamente ao lar?

EM OUTRA SOCIEDADE DO MUNDO ANTIGO...

Vamos analisar um exemplo real, de uma história vivida, de outra sociedade, mas também na Antiguidade, que pode ampliar a nossa compreensão sobre a atuação das mulheres nas sociedades antigas. Nossa viagem imaginária será ao Egito Antigo, ao século XV a. C., aproximadamente.

O Egito Antigo foi uma civilização localizada no nordeste da África, às margens de um importante rio chamado Nilo. Provavelmente você já ouviu falar que os faraós eram as lideranças máximas dessa civilização e eram, inclusive, considerados deuses vivos. Para atestar o seu poder e suas conquistas, os faraós mandaram construir diversos templos, estátuas e pirâmides.

Embora, para nós, a rainha Hatshepsut seja pouco conhecida, foi dela a iniciativa de mandar construir um grande templo, chamado Deir el-Bahari, escavado em rocha, que até hoje se configura como uma das grandes construções do mundo antigo.

Ainda que nem mesmo exista uma palavra feminina para faraó, pois esse era um papel majoritariamente masculino, Hatshepsut governou o Egito Antigo por mais de 20 anos. Ela chegou ao poder depois da morte de seu pai, o faraó Tutmés I. Como era costume da sua época, casou-se com seu meio irmão, Turmés II e, depois da morte dele, passou a governar como soberana do Egito. Para afirmar o seu poder, Hatshepsut adotou todos os símbolos usados pelos faraós masculinos e usava até mesmo uma barba postiça em determinadas ocasiões.

Ela também buscou uma legitimação religiosa para o seu governo, afirmando ser a própria filha do deus Amon. Por causa disso, o reinado de Hatshepstut contou com o apoio dos sacerdotes que se dedicavam a esse deus e o seu governo foi bastante próspero para os egípcios, que conquistaram terras e riquezas de outras regiões da África, em campanhas militares lideradas pela própria rainha.

Após a morte de Hatshepsut, porém, os faraós que a sucederam trataram de tentar apagar o seu nome da história, o que não foi possível por causa de toda herança cultural marcada nas peças arqueológicas encontradas e estudadas ao longo dos séculos XX e XXI. Inclusive o corpo mumificado de Hatshepsut foi encontrado e identificado.

FONTE: Texto produzido pela pesquisadora a partir de informações colhidas durante visita ao Templo de Hatshepsut, Complexo Deir Elbari, Luxor, Egito



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

Como sugestão, são apresentadas como fontes as fotografias de monumento históricos. A primeira fotografia, a seguir, retrata um grande templo mortuário, em Luxor, no Egito, na região de Deir el-Bahari. É popularmente conhecido como o templo de Hatshepsut. Já as suas outras fotografias, na sequência, correspondem a estátuas da mesma rainha. Esses são exemplos de vestígios históricos importantes para a compreensão da organização do poder no Antigo Egito. Pretende-se, por meio da análise desses vestígios, trazer a reflexão sobre a pluralidade de formas de atuação das mulheres na Antiguidade.

FIGURA 17 – AS REPRESENTAÇÕES DE PODER DA RAINHA HATSHEPSUT



FONTES: WIKIPEDIA Disponível em
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Templo_mortu%C3%A1rio_de_Hatexepsute#/media/Ficheiro:Hatshetsup-temple-1by7.jpg> Acesso em 20 jun 2020
WIKIPEDIA Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Hatexepsute#/media/Ficheiro:Hatshepsut.jpg>>
Acesso em 20 jun 2020.
BRITÂNICA. Disponível em <<https://cdn.britannica.com/80/177580-050-2D9CDB27/Hatshepsut.jpg>>
Acesso em 20 jun 2020.

Para os estudantes, sugere-se o questionamento:

O que as imagens apresentadas nos fazem pensar sobre o reinado de Hatshepsut?

A atividade pode ser complementada com a leitura da reportagem e os questionamentos a seguir:

Egípcios identificam múmia de rainha

Dente solto achado em uma caixa de madeira revela que múmia indigente era de Hatshepsut, que reinou no século 15 a.C.

Soberana morreu aos 50 anos, obesa e com câncer; seu corpo é 1ª múmia de monarca identificada no país desde Tutancâmon

A múmia de uma mulher obesa, que tinha diabetes e morreu de câncer no fígado, foi identificada como sendo a da mais poderosa rainha do antigo Egito. A descoberta, considerada o achado do século no país, foi feita graças a um dente.

Zahi Hawass, chefe do Conselho Superior de Antiguidades do país, anunciou ontem em uma entrevista coletiva ter identificado uma múmia achada em 1903 no Vale dos Reis como a da rainha Hatshepsut, a grande monarca da 18ª Dinastia do Egito. Ele descreveu o achado como "o mais importante no Vale dos Reis desde a descoberta de Tutancâmon".

Hatshepsut subiu ao poder em 1479 a.C., após a morte de seu marido e meio-irmão Tutmés 2º. Seu enteado (filho do marido com uma concubina), Tutmés 3º, era muito jovem para assumir o trono, então a "primeira das mulheres nobres" (significado de seu nome) permaneceu como co-regente durante 22 anos.

Durante esse tempo, Hatshepsut se mostrou uma governante voluntariosa e ambiciosa, uma das maiores tocadoras de obras do Novo Império e a monarca que mais fez para que o Egito se tornasse o país rico que se tornaria depois, no reinado

de Tutancâmon.

Quando morreu, com cerca de 50 anos, ela deixou um esplêndido templo mortuário - mas sua múmia não estava lá.

Para frustração dos arqueólogos, as múmias reais egípcias frequentemente eram removidas de suas tumbas originais e escondidas em locais discretos, para driblar saqueadores. Marcas que as identificassem frequentemente se perdiam nesses transportes.

O britânico Howard Carter, que em 1922 descobriria o túmulo de Tutancâmon, chegou a achar a câmara mortuária de Hatshepsut, mas os dois sarcófagos dentro dela estavam vazios. O paradeiro do corpo da rainha permaneceu um dos maiores mistérios do Egito.

Sua identificação só aconteceu há dois meses, quando a equipe de Hawass realizou uma tomografia em uma caixa de madeira que trazia o nome da rainha. A tumba continha duas múmias: uma num caixão com a inscrição "ama real" e outra sem identificação alguma. (...)

FONTE: Folha de São Paulo, 28 de junho de 2007. Disponível em
<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2806200701.htm>> Acesso em 20 jun 2020.



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

O texto jornalístico reforça ou contradiz as conclusões por você formuladas na análise das fotografias dos vestígios históricos anteriores, sobre Hatshepsut? Por quê?

A partir as leituras sobre a faraó Hatshepsut, é possível compreender diferenças entre o modo de vida de uma mulher retratada em uma fonte literária, a Penélope da Odisseia de Homero, e uma personagem real, que viveu em uma época ainda anterior aos escritos homéricos, mas que se contrapõe completamente à interpretação de que as mulheres da Antiguidade exerciam um papel de coadjuvantes na História. A partir do contraste percebido entre as fontes, sugere-se a atividade:

Sobre essas duas personagens, Penélope e Hatshepsut, produza nos quadros abaixo dois desenhos que representem as diferenças no estilo de vida dessas duas mulheres.

PENÉLOPE	HATSHEPSUT

DROPS INFORMATIVO

Embora possamos notar diferenças no modo de vida e atitudes dessas personagens, mesmo dentro do mundo grego havia diferenças em relação ao modo como as mulheres eram consideradas. Nesse aspecto, é interessante notar que, na cidade de Atenas, uma importante construção na Acrópole (parte mais alta da cidade), o Partenon, foi erigida em homenagem a uma deusa feminina, Atena, a deusa da sabedoria e da estratégia militar. As ruínas dessa construção são consideradas patrimônio cultural da humanidade e representa um dos sítios arqueológicos mais visitados da Grécia.

FIGURA 18: O PARTENON



FONTE: WIKIPEDIA. Disponível em

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:The_Parthenon_in_Athens.jpg> Acesso em 20 jun 2020.

Mesmo na Ilíada e Odisseia a deusa Atena ocupa um papel de destaque no desenvolvimento da trama, pois ela influenciou decisivamente durante a guerra e foi graças a ajuda dessa deusa que Ulisses conseguiu retornar a Ítaca, reocupando o título de soberano.

FONTE: Anotações da pesquisadora realizadas durante visita ao *The British Museum*, em 2020 (exposição permanente).



PARA O ESTUDANTE PENSAR E REGISTRAR

De modo a pensar sobre possíveis relações com a história local, sugere-se a seguinte sondagem de conhecimentos prévios:

E na sua cidade? Há monumentos que fazem referência a personagens históricas femininas? Se sim, desenhe-o no espaço a seguir:

A partir das análises apresentadas e, dependendo delas, pode-se considerar a possibilidade de explorar temas relacionados à História nacional ou local. Ainda relacionado ao tema monumento, de modo a entender que os estudantes trazem

para a sala de aula as discussões sobre o momento histórico atual, é possível que, se a atividade fosse aplicada no ano de 2020, a questão da retirada de monumentos históricos alusivos ao tema escravização e racismo, em vários países do mundo, pudesse ser problematizada e discutida.

QUESTÕES: ASPECTOS PARA A AVALIAÇÃO DOCENTE APÓS O DESENVOLVIMENTO DESTAS OU DE OUTRAS ATIVIDADES QUE TENHAM INTERFACE COM AS SUGESTÕES DA UNIDADE DIDÁTICA

A partir das atividades trabalhadas na unidade, o (a) estudante do sexto ano:

- a) Compreende as relações de gênero como construção histórica e social?
- b) Percebe a pluralidade de percepções sobre diferentes mulheres e os lugares sociais que ocupam na Antiguidade?
- c) Identifica, por meio das fontes, uma determinada imagem sobre o feminino?
- d) Questiona se todas as mulheres da antiguidade viviam da mesma forma?
- e) Percebe diferenças entre a representação da mulher em fontes diversas?
- f) Compreende o monumento como a escolha de um grupo ou instituição, intencionalmente colocado em determinado espaço?

5.4 MAS E A BNCC?

As sugestões apresentadas na unidade didática, embora não tenham sido construídas rigorosamente a partir das determinações do documento de regulação curricular, tampouco se colocam de forma incompatível com o documento, se forem consideradas as seguintes competências específicas, elencadas na BNCC de História para o Ensino Fundamental:

3 – Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos historiográficos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo a resolução de conflitos a cooperação e o respeito.

4 – Identificar interpretações que expressem visões diferentes de sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

6 – Compreender e problematizar conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. (BRASIL, 2017, p. 400)

Também são possíveis as aproximações com alguns objetos de conhecimento e habilidades. Sobre o objeto de conhecimento **“formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”**, destaca-se a habilidade: (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas (BRASIL, 2017, p. 418-419).

De modo subjacente, são discutidas as ideias referentes à unidade temática **“A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”**, que se relaciona ao objeto de conhecimento **“O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma”**, de modo a (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas (BRASIL, 2017, p.418-419).

E, ainda, há a relação com o objeto de conhecimento **“O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”**, que se relaciona à habilidade de (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais (BRASIL, 2017, p.418-419).

Uma preocupação dos professores com a implantação da BNCC e a proposição de constantes exames verificadores da aprendizagem dos estudantes diz respeito ao tempo dedicado a cada unidade didática e objeto de conhecimento. Por esse motivo não foi indicado um número de aulas específico para as atividades sugeridas: cada professor pode adequar a sugestão a sua realidade e tempo possível. Entretanto, considera-se salutar e proveitoso um diálogo interdisciplinar.

A disciplina de Língua Portuguesa pode ser uma importante aliada para o diálogo com a Mitologia, uma vez que a *Ilíada* e a *Odisseia* são produções literárias reconhecidamente relevantes no Ocidente.

Possíveis diálogos também podem ser realizados com a disciplina de Arte, especialmente pelo olhar dedicado aos temas criação, crítica, expressão, fruição, reflexão e estesia na experiência com as obras de arte que dialogam com as narrativas mitológicas. Experiências nesse sentido já estão sendo criadas, tal como

a proposta pelas professoras Angélica Rodrigues e Vanessa Viacava, que, recentemente, produziram uma *Webinar*³⁴ de orientação para os professores da Rede Estadual de Educação do Paraná. A conferência, *intitulada O museu que nunca fecha: a utilização do Google Arts & Culture nas aulas de Arte e História* trouxe a sugestão de uma abordagem interdisciplinar entre Arte e História, por meio do conteúdo Antiguidade Clássica. Através de recursos da tecnologia digital, a experiência didática propõe um passeio virtual ao Museu da Acrópole de Atenas, ao Museu Arqueológico Nacional de Ferrara, na Itália, com o objetivo de analisar ânforas gregas e, também, às ruínas do teatro grego de Epidauro (O MUSEU QUE NUNCA FECHA, 2020, on-line). Articulações como essas com o tema Mitologia também são perfeitamente possíveis e desejáveis.

³⁴ *Webinar* é uma conferência on-line com objetivo educacional, que se tornou muito comum em 2020 como recurso de formação continuada dos professores, em virtude da necessidade do isolamento social por causa da pandemia de Covid-19 ocorrida no período.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ulisses, personagem central da Odisseia, ainda é instigante. Segundo alguns registros, o escritor irlandês do início do século XX, James Joyce (2007), carregou pela sua juventude a referência e o encantamento a esse personagem que encontrou pela primeira vez por meio de uma leitura realizada ainda na infância, através de uma adaptação ao público infantil da Odisseia. Na escola, inclusive, o escritor fez uma redação intitulada “meu herói favorito”, cujo protagonista não era outro senão Ulisses. Independentemente se a obra Ulisses, de Joyce, agrada ou não, o fato é que a Mitologia sempre foi uma referência para pensar sobre a experiência humana e é um saber que provoca a reflexão sobre comportamentos e valores que transcendem o tempo: sabedoria e ignorância, coragem e covardia, força e fraqueza, poder e submissão.

Particularmente não é possível identificar exatamente quando e de que forma me foram apresentados os primeiros personagens da Mitologia grega. Identifico, ainda na infância, a literatura de Monteiro Lobato ou da sua adaptação para o popular programa de TV, voltado para o público infantil, o Sítio do Pica Pau Amarelo, na década de 80, ou, também, as repetidas sessões do filme Fúria de Titãs (1981), nas tardes da mesma década. Não há dúvidas de que foi por meio de produtos da chamada indústria cultural, com a tarefa de adaptar, ressignificar e popularizar as narrativas mitológicas clássicas, ao gosto e necessidades do século XX.

Para as gerações que tiveram por companhia ou forma de divertimento, a literatura, a TV, o cinema e, mais recentemente, os *vídeo games* dificilmente ignoraram alguma representação da Mitologia, especialmente a grega. Depois de décadas desse primeiro contato e, agora, concluindo a presente dissertação, tenho reforçada a ideia de que esses artefatos culturais realizam a sua contribuição no processo de desenvolvimento da consciência histórica. O caminho de investigação aqui percorrido permite responder a problemática central desta dissertação: qual é a relação que os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvem acerca do conteúdo Antiguidade Clássica, particularmente com a Mitologia? A primeira relação dos estudantes com a Mitologia é, geralmente, mediada pelo acesso a artefatos culturais da vida cotidiana, o que promove uma primeira mobilização para o desenvolvimento do interesse pelo tema. Depois, na escola, os discursos curriculares sempre mantiveram a Antiguidade Clássica como um campo de saber

necessário no Ensino da História e, nesse campo, a Mitologia se faz presente. E, dentro de uma perspectiva de ensino que valorize os interesses dos alunos, a Mitologia pode se configurar como um tema gerador capaz de provocar práticas educativas que despertem a sensibilidade e o pensar historicamente.

Mas, ao utilizar a Mitologia na História, há que se considerar a distância significativa entre as narrativas ficcionais e não ficcionais. A fronteira entre essas categorias é estabelecida quando há a instrumentalização dos sujeitos com o método histórico, pautado na problematização das fontes, que podem representar evidências históricas plausíveis. Apesar da plena clareza do aspecto exclusivamente ficcional da Mitologia, ainda assim ela apresenta um caminho para o exercício das operações mentais que analisam a experiência humana de modo simbólico. Essa potencialidade é milenar, visto que a maioria das tradições religiosas fundamentam seus ensinamentos morais a partir de narrativas mitológicas.

Há, nas Mitologias em geral, uma dimensão estética com o forte poder de instigar os jovens estudantes, de modo a mobilizar a reflexão sobre os chamados conceitos de segunda ordem, que, por sua vez, estimulam o interesse pelos conceitos substantivos que compõem, na maioria das vezes, os currículos que norteiam o ensino da história escolar.

Evidentemente que essa potencialidade não é exclusiva da Mitologia grega. Sejam os saberes mitológicos africanos, indígenas, hindus, chineses, egípcios, astecas, incas, aborígenes ou nórdicos³⁵, todos eles apresentam os atributos para a promoção de reflexões, sejam elas históricas ou de outra natureza.

Mas, há uma condição que populariza a Mitologia grega, de modo a torná-la um saber propagado fora do ambiente escolar, como um artefato cultural acessível. E, esse processo, é possivelmente anterior ao da própria indústria cultural, tal como concebida pelos filósofos da Escola de Frankfurt. Afinal, são muitos os exemplos de obras renascentistas que se inspiraram, exploraram e divulgaram a temática da Mitologia Clássica. Também há estruturas de pensamento influenciadas pela Mitologia Clássica, que são indubitavelmente consolidadas no ocidente, como a Psicanálise, que construiu tantos conceitos a partir de alegorias mitológicas.

³⁵ De tempos em tempos, os estudantes revelam, nas aulas de História, também interesse por Mitologias de outros povos, além dos gregos. Esse interesse geralmente está vinculado com o acesso a alguma obra literária, filme ou *game*. Ultimamente, há um considerável interesse revelado pelas mitologias egípcia e nórdica, por exemplo.

Logo, descartar a relevância da Mitologia Clássica significaria ignorar uma carência de orientação revelada pelos jovens, muitas vezes, alimentada pelo contato com os artefatos culturais inspirados naquelas narrativas.

A intenção da pesquisa nunca foi, em hipótese alguma, reforçar uma visão eurocentrista ou elevar a Mitologia Clássica a uma categoria de maior importância em relação a outros conhecimentos mitológicos. Acredito, inclusive, na possibilidade da elaboração de práticas pedagógicas que dialoguem com as mais diversas narrativas dessa natureza. Uma possibilidade é a realização de uma proposta didática que promova o diálogo entre diferentes mitologias, no sentido já dado pelo mitologista Joseph Campbell (2005) que apontou, curiosamente, em *O herói de mil faces*, muitas semelhanças semânticas ou problemáticas afins entre narrativas mitológicas de sociedades distantes e que permaneceram por muito tempo incomunicáveis.

Muito difícil seria, no momento, negar a criação genealógica que considera a Antiguidade greco-romana como fundadora do pensamento ocidental. Mesmo o eurocentrismo com o seu apelo pela herança greco-romana sendo colocado em xeque há décadas, quando ocorre a ameaça da destituição da Antiguidade Clássica como um conhecimento histórico fundamental, voltam-se para ela os mais ardorosos discursos de defesa. Nesses discursos são reforçadas as ideias de que devemos aos gregos e romanos a inauguração de formas de pensamento e instituições sociais que nos são normalmente caras: a democracia, a república, a Filosofia, a concepção estética e o teatro.

Foi o que aconteceu no Brasil da segunda década do século XXI, quando, na elaboração da BNCC, em uma de suas edições, aconteceram propostas de mudanças que excluía os saberes da Antiguidade Clássica. Não foram poucas as vozes dissonantes, nessa ocasião, que não aceitaram a possibilidade de uma ruptura na tradição de atribuir à Antiguidade Clássica a origem do que somos.

Embora a versão da BNCC que se consolidou como válida para a normatização do ensino de História, em 2017, tenha preservado a Antiguidade Clássica, outras inúmeras preocupações permanecem. Especialmente para o Ensino da História, esse documento alimentou grande desconforto, não apenas pelo seu texto, mas pelos silenciamentos, como a exclusão de temáticas relacionadas a gênero, e formas de imposição, sendo um dos mecanismos os exames de

verificação de aprendizagem em larga escala, vinculados à ideia da responsabilização docente pelos resultados obtidos.

A padronização curricular almejada pela BNCC também promove uma seleção de conteúdos e ritmo de ensino centrado no desenvolvimento de competências, reciclando um discurso que já se acreditava ultrapassado e atrelado a concepções políticas defensoras de uma educação cujo objetivo seja a formação para o mundo do trabalho, de forma a estimular a capacidade produtiva dos sujeitos. Logo, para os professores, recorrentemente ameaçados pela sobrevivência da História no espaço escolar, encontrar ações de resistência para humanizar a disciplina é um desafio constante.

Pensar a Mitologia Clássica como um elemento que construa alguns caminhos para uma o ensino humanístico foi, em síntese, o que se buscou com a presente pesquisa. A contribuição é, por certo, pequena, mas possibilita aos que compartilham o entusiasmo de ensinar a elaborar bifurcações que conduzam a novas trilhas e práticas, as quais proporcionem aos estudantes uma aprendizagem de História multiperspectivada, porém criteriosa e comprometida com evidências, significativa e não alienada. É o que desejamos.

Ao pensar sobre um novo *status* para a Mitologia no Ensino de História, dada a complexidade do tema, investigações realizadas sob outras perspectivas podem se configurar como possibilidades para professores e pesquisadores. Uma problemática relevante é a que considera a Mitologia como um tema controverso, difícil, justamente por tocar em discussões pouco incentivadas na educação escolar. Também, por interpretações equivocadas, comumente o tema é associado quase que exclusivamente à religiosidade da Grécia Antiga, que, de acordo com essas interpretações, choca-se profundamente com os valores da tradição judaico-cristã.

Por mais que sejam necessárias as reivindicações pela inclusão de conteúdos tradicionalmente silenciados na tradição escolar, também, tão importante quanto, é a reflexão sobre a plausibilidade do que se considera imprescindível no processo de formação dos sujeitos e os motivos atribuídos a essa necessidade. Importante mencionar que, nesta reflexão, é relevante a análise do tecido social na qual a escola está inserida.

Por fim, a complexidade sobre as questões curriculares sempre podem render problemáticas relevantes. A recém imposição da BNCC como documento regulador começa a revelar algumas tendências, tal como a apologia às tecnologias digitais

utilizadas como elementos indissociáveis à qualidade de ensino. Ainda há muito para refletirmos sobre a apropriação deste currículo oficial, transformando-o em currículo praticado e, ainda, a preservação de tradições escolares que se preservam sob a forma de currículo oculto. Investigações nesse sentido sempre serão bem vindas.

FONTES DOCUMENTAIS

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ. Carta ao secretário da educação, Feder. Curitiba, fev. 2020. Disponível em < <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/02/abaixoassinadocrep.pdf> > Acesso em 25 fev. 2020.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> > Acesso em 12 jun 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar - 2ª versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> > Acesso em 12 jun 2020.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 1º ed.. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf > Acesso em 21 jan 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 109p.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação.

Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2016. Disponível em <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acesso 26 jun 2020.

FLEISCHMANN, I., 2018. **PARANÁ aprova currículo de acordo com a BNCC**. Londrina, 2018. *Folha de Londrina*, [online] . Disponível em <<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/parana-aprova-curriculo-de-acordo-com-a-bncc-1021230.html>> Acesso em 18 jan 2019.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Parecer para o MEC sobre a Base Nacional Comum Curricular: a história em sua integridade**, 17/02/2016. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/22106025/A_Historia_em_sua_integridade_a_prop%C3%B3sito_da_Base_Nacional_Comum_Curricular > Acesso 15 maio 2020.

FUNARI, Pedro Paulo A. Entrevista. **Pedro Paulo Funari fala sobre Base Nacional Comum Curricular de História**. 9 mar. 2016. Conexão Cultura. Unicamp. Disponível em: <http://www.rtv.unicamp.br/?audio_listing=pedro-paulo-funari-fala-sobre-base-nacional-comum-curricular-de-historia&fbclid=IwAR1R5jZrlm6e5umnlaBwwilureYIOfRNBfn_1BK7GNGxk1ns91dOZYghxhM > Acesso em 15 maio 2020.

Manifestação Pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular. São Paulo, 10 de março de 2016. Disponível em: < <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> > Acesso em 20 dez 2018.

PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense. 2019. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/historia_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf> Acesso em 23 jun 2020.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba, SEED, 1992.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. 2018. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf> Acesso em 23 jun 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná - História.** 2008.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 12 ed. São Paulo, Contexto, 2012, p.28-41.
- ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história**. Fortaleza. Ceará, 2007, dissertação de mestrado, 2007, p.32.
- ALMEIDA, Juniele R. de; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (org). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11 ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 59-92.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores?** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UFMG. Belo Horizonte, 2009.
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência. **Revista Educar**. Curitiba, Editora da UFPR, p.151 – 170, 2006.
- AZEVEDO, Cristiane Almeida de. **Experimentando o sagrado: a religião grega a partir de Karl Kerényi**. Tese de Doutorado (Ciência da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em <<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/3373> > Acesso em 25 jun 2020.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**. Goiânia, v. 7, n. 1, p. 37-51, jan./jun.2012.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, vol.32, nº 93, São Paulo, mai/ago 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 12 mai 2020.
- CAINELLI, Marlene R. e TUMA, Magda P. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História (1990). **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 287-305, Set/Dez 2012. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/cainelli-tuma.pdf> > Acesso em 15 fev 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. “História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?” In: **História e Ética: Simpósios Temáticos e**

Resumos do XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0301.pdf> Acesso em 20 jul. 2020.

CAIMI, Flávia H. **BNCC** – Parecer sobre o documento de História, 2016, Mimeo, p. 1.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do Mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé (orgs.). **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Sete olhares sobre a Antiguidade**. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CERRI, Luis F. **Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Mimeo, p. 1.

DOMINGUES, Joelza Esther. **Blog Ensinar História**. Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/curriculo-de-historia-na-terceira-versao-da-bncc/>>. Acesso em 27 jan 2019.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, Curitiba, 2012.

FRONZA, Marcelo. As narrativas históricas visuais como possibilidades investigativas da Educação Histórica. **Revista Labirinto**. Ano XVI, v. 24, n. 1 (jan-jun). 2016. P. 154-174.

HOBBSAWN, Erick J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JOYCE, James. **Ulisses**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2007.

KERÉNYI, Karl. **A mitologia dos gregos**. Vol 1: a história dos gregos e dos homens. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSELLECK, R. **Estratos do Tempo**. Rio de Janeiro, Editora PUC Rio/Contraponto. 2014, p. 36.

LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard. **Desconstrucción y pragmatism**. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 151-170.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun.2016.

LIDDINGTON, Jill. "O que é história pública?". In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2013.

MACEDO NETO. Manoel Pereira de. **Práticas discursivas e processos de hegemonização: o currículo - ensino de História na crise da percepção do conhecimento da contemporaneidade**. Tese de doutorado. João Pessoa, 2015.

MARIA, Noemi Antonio. **O Currículo e o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

MARTINS, C. R. K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 197-213. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=PT>. Acesso em 25 set 2018.

MIRANDA, Sonia R. & LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir da PNLD. **Revista brasileira de História**, vol. 24, n. 48, São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006> Acesso em 25 jan 2019.

MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos antigos e a consciência histórica. **Revista História Hoje**. v. 7, n. 13, 2018, p 225-247.

O MUSEU QUE NUNCA FECHA: a utilização do Google Arts & Culture na aulas de Arte e História. Canal do Professor. **YouTube**. 10 jul. 2020. 35 min 22 s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Lm606CKRRwc&t=1188s>> Acesso em 10 jul 2020.

OLIVEIRA, Ana de. Políticas curriculares: a luta pela significação no campo da disciplina História. **Revista Portuguesa de Educação**. v.25,n. 02, 2012. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200008. Acesso em 20 dez 2018.

OLIVEIRA, P. G. de. **Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. **A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no Ensino Médio: Teoria e Práxis**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba:

2017. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/thiago-augusto-divardim-de-oliveira1.pdf>> Acesso em 15 mai 2020.

POMBO, Rocha. **Historia Universal**: segundo o programma do Collegio Pedro II. São Paulo: Com. Melhoramentos de São Paulo, 1932.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber histórico em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme Revista de Humanidades**.v. 05, n. 10, p. 1-47, abr./jun. de 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/196>>. Acesso em 20 dez 2018.

ROCHA, Ruth. Ruth Rocha conta a Ilíada / Homero. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

ROCHA, Ruth. Ruth Rocha conta a Odisseia. São Paulo: Moderna, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN. Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, J. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular de História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**. n.32, abr./jun. 2018. p.85-106. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/9551>> Acesso em 20 dez 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary & MARIANO, Serioja Rodrigues. **Cultura histórica e Ensino de História**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p.39-64.

SCHMIDT, Maria A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago 2012, p.73-91. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>> Acesso em 23 jun 2020.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção do conhecimento histórico. Tese de doutorado. UFPR. Curitiba, 2017.

SOLE, Maria Glória Parra. **A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu**

desenvolvimento. Tese de Doutorado (Doutoramento no ramo de Estudos da Criança). Braga, Universidade do Minho, 2009.

SONY Interactive Entertainment. **God of War**, 2017. Disponível em <<https://godofwar.playstation.com/>> Acesso em 02 jun 2020.

VEYNE, P. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** Ensaio sobre a imaginação constituinte. São Paulo, Brasiliense, 1984.

VIGOTSKY, L.S. **La imaginacion y la arte en la infancia.** México: Hispánicas, 1987.

WHITE, R. El pasado práctico. In: TOZZI; V. LAIVAGNINO, N. (comp.). **Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía.** SáenzPeña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2012.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1



PESQUISA: HISTÓRIA E A FICÇÃO



MESTRANDA: SILVANIA RUDEK

Idade do pesquisado: ____ anos

Muitos são os entretenimentos que mencionam a MITOLOGIA GRECO-ROMANA. Alguns jogos estão citados no quadro a seguir. Marque com um X , dentro do parênteses, se você já teve algum contato com alguns dos jogos citados.

() *Rise of the Argonauts* - O game é inspirado na história do rei Jasão e os Argonautas em sua busca pelo velo de ouro. Alguns personagens mencionados são Hércules, Atalanta e Aquiles.

() *Altered Beast* - O jogo conta a história de um soldado romano ressuscitado por Zeus para resgatar sua filha Atena das garras de um vilão.

() *Smite* - nesse jogo, você pode jogar com Zeus, Afrodite, Poseidon, Artemis, Medusa, Thanatos, Apolo, Chronos, Atena, entre outros seres mitológicos.

() *Herc's Adventure* - O jogador pode escolher entre os semideuses Hércules, Atlanta e Jasão para salvar Perséfone, que foi sequestrada pelo deus Hades. Durante o jogo você enfrenta vários monstros representantes da mitologia grega.

() *Apotheon* - nesse jogo, os deuses abandonaram os humanos, enquanto a humanidade sofre com a fome. Resta ao guerreiro mudo Nikandros desafiar os deuses e pegar os seus poderes divinos

() *Cavaleiros do Zodíaco – Batalha do Santuário* - Cavaleiros de Zodíaco possui diversas referências a mitologia grega a começar pela deusa Atena. Para salvar Saori, a reencarnação da deusa, os cinco cavaleiros de bronze Seiya de Pégaso, Shiryu de Dragão, Hyoga de Cisne, Shun de Andrômeda e Ikki de Fênix precisam derrotar os cavaleiros de ouro das Doze Casas do Zodíaco.

() *Disney's Hercules* - O game é baseado no desenho animado da Disney, Hércules. O semideus, filho de Zeus e Hera, é criado por humanos após uma tentativa de assassinato de Hades. Hércules é treinado pelo sátiro para se tornar um verdadeiro herói, ganhar sua imortalidade e se juntar aos seus pais no Olimpo.

() *Kid Icarus* - o personagem principal do jogo embarca em diversas aventuras para ajudar a deusa da luz Palutena, inspirada na deusa Atena, em sua luta contra a deusa das trevas Medusa.

() *Age of Mythology* - O jogo aborda diferentes tipos de mitologia, incluindo a grega. Você pode jogar com exército mítico de medusas, colosso (estátua gigante de bronze), centauros, minotauros e ciclopes (gigante com apenas um olho no meio da testa) e ainda usar um pégasso para patrulhar a área.

() *God of War* - Kratos é o guerreiro espartano mais conhecido no mundo dos games. O protagonista selou o seu destino ao fazer um pacto com Ares. O jogo coloca o guerreiro espartano enfrentando várias figuras mitológicas e deuses do Olimpo.

* Você conhece outro jogo, que faça menção ao tema mitologia, mas que não foi incluído na lista anterior?

()Sim ()Não

*No caso de sim, qual seria? _____

* Você acredita que alguns dos jogos mencionados poderiam facilitar o estudo da mitologia grega? Por quê?

* Agora, será a vez de indicar quais os filmes conhecidos que são inspirados ou tratam diretamente da mitologia grega:

- () Jasão e os Argonautas
- () Hércules
- () A Odisseia
- () Fúria de Titãs
- () Percy Jackson e o Ladrão de Raios
- () Troia

- Há outros filmes que você conheça cujo tema seja inspirado na mitologia grega?

() Sim () Não

* Se sim, qual (ou quais)?

*Há algum outro modo pelo qual você já conheceu alguma narrativa da mitologia grega?

() Sim () Não

*Se sim, qual (ou quais)?

- Explique nos espaços abaixo o que você entende por MITOLOGIA:

• Você acredita que os conhecimentos da MITOLOGIA são importantes para o conhecimento da HISTÓRIA?

() Sim () Não

- Por quê?

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO 2



PESQUISA: HISTÓRIA E A FICÇÃO
MESTRANDA: SILVANIA RUDEK



Idade do pesquisado: ____ anos



O game *God of War* foi inspirado em informações da Mitologia grega, com diversas alterações e adaptações. Nele, o personagem Kratos, que não faz parte da mitologia “clássica”, empreende uma vingança contra os deuses do Olimpo em virtude de uma grande tragédia, que acabou com a morte de sua família.

Kratos é um personagem com força descomunal, envolvido em uma profecia que dizia que o Olimpo, lugar onde os deuses habitavam, seria destruído por um mortal que, no início, acredita-se ser Deimos, irmão de Kratos. Porém, Deimos é sequestrado pelo deus da guerra, Ares e levado ao reino da morte. Depois disso, Kratos torna-se um guerreiro e em uma das batalhas, quando está prestes a morrer, ele evoca o deus Ares, entregando o seu destino se tivesse sua vida salva. Porém, Ares tinha a intenção de desligar Kratos de sentimentos humanos e, por isso, age para que a família de Kratos fosse morta, pelas suas próprias mãos.

Atormentado pelas suas ações, Kratos passa então a buscar o perdão pelos seus crimes. Em uma de suas missões, Kratos busca a CAIXA DE PANDORA.

Na mitologia clássica, na época onde não existiam mortais, apenas deuses e titãs, dois deles, Prometeu e seu irmão Epimeteu, criaram as primeiras criaturas para viver na Terra. Epimeteu criou os animais e deu a cada um uma habilidade especial e uma forma de proteção. Prometeu demorou mais tempo, moldando o homem do barro e da água, e quando ele terminou já não havia sobrado nenhuma proteção para dar ao homem, pois seu irmão havia usado todas. Mas Prometeu sabia que o homem precisava de algo para se proteger e perguntou à Zeus se ele poderia deixar o homem utilizar o fogo. Zeus negou seu pedido, dizendo que o fogo pertencia apenas aos deuses. Porém Prometeu, convencido de sua ideia, roubou o fogo dos deuses e entregou aos homens.

Prometeu foi punido pelos seus atos sendo amarrado em uma montanha, onde todos os dias uma águia comia seu fígado, que crescia novamente durante a noite. Mas Prometeu não foi o único a ser punido. Zeus acreditava que os humanos também tinham culpa por aceitarem o dom do fogo de Prometeu, e, para punir o homem, Zeus criou a primeira mulher, que foi chamada de Pandora e recebeu diversos dons de todos os deuses, como a sabedoria, beleza, bondade, paz, generosidade e saúde.

Zeus então a enviou para a Terra para ser esposa de Epimeteu, e embora Prometeu o tivesse alertado para nunca aceitar presentes dos deuses, o titã ficou encantado com a beleza da mulher e quis se casar com ela de qualquer maneira. Como presente de casamento, Zeus deu uma caixa para Pandora, mas advertiu que ela nunca poderia abri-la. Pandora, que foi criada para ser curiosa, não pode ficar longe da caixa, e depois de muito resistir, sucumbiu ao desejo de abrir o presente. Nesse momento, coisas horríveis saíram da caixa, incluindo a ganância, inveja, ódio, dor, doença, fome, pobreza, guerra e a morte. Quando Pandora viu o que havia feito, rapidamente ela fechou a caixa, deixando apenas uma coisa dentro: a esperança. (Adaptado de <https://www.hipercultura.com/caixa-de-pandora/>. Acesso em 01/05/2018)

a) No seu ponto de vista, há algum personagem do mito grego que pode ser considerado um herói? Por quê?

b) O nome Prometeu significa “o que pensa antes” e Epimeteu “o que pensa depois”. Que reflexão esses nomes sugerem, considerando as ações desses personagens na narrativa do mito?

c) “Caixa de Pandora” é uma expressão ainda utilizada para se referir a um objeto que gera curiosidade, mas que é capaz de causar alguns males. Você acha possível que a curiosidade e o conhecimento pode trazer alguns males? Cite exemplos para construir a argumentação da sua resposta.

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO 3



PESQUISA: HISTÓRIA E A FICÇÃO
MESTRANDA: SILVANIA RUDEK



Idade do pesquisado: _____ anos

LEITURAS SOBRE AS NARRATIVAS MITOLÓGICAS EM TORNO O **PERSONAGEM HÉRCULES**



Segundo as narrativas tradicionais, Hércules é um personagem que corresponde a um semideus com extraordinária força física. É filho de Zeus com uma mortal, Alcmena, que era esposa de Anfitrião.

Conta-se que Alcmena, foi enganada por Zeus, enquanto o seu marido, Anfitrião, estava na guerra. Ludibriada, Alcmena engravidou de dois bebês: um de Zeus e o outro de seu esposo. Essa situação provocou o ciúmes de Hera, a deusa esposa de Zeus que, vingativa, esperou o nascimento dos bebês para punir a infidelidade do marido.

Uma das primeiras ações de Hera foi que, depois do nascimento dos bebês, ela pôs duas cobras enormes na cama dos gêmeos e teve um sobressalto: Íficles, o filho de Anfitrião derramou-se em lágrimas, mas o pequeno Hércules, sem manifestar nenhum temor, agarrou as serpentes e as apertou com toda a força. Depois disso, Anfitrião percebeu que Hércules era especial e providenciou-lhe uma refinada educação: luta, armas, condução de carros de guerra, música e canto. O garoto ia bem em todas as matérias, exceto na música. Pela inabilidade da criança, Lino, o professor musical, tentou dar uma surra nele. Mas Hércules matou Lino com sua própria lira. Preocupado com a força descontrolada de Hércules, Anfitrião mandou-o para os campos. Assim, entre prados e bosques, Hércules aprendeu a manejar o arco e as armas e se tornou um lutador inigualável.

Certo dia, quando passeava pelo monte Citéron, duas mulheres o pararam. Uma se chamava Prazer, a outra, Virtude. Cada uma lhe propôs uma trilha diferente: uma lhe ofereceu a facilidade de uma vida consagrada às distrações, outra, um caminho mais penoso, semeado de provas, mas destinado à glória maior. Provando preferir os combates ao lazer, o herói escolheu seguir a que falara por último e logo enfrentou seu primeiro desafio. Cruzou com uma tropa de homens que, se não por seus feitos, teriam despojado sua cidade natal. Sozinho, apenas com a ajuda de uma espada, Hercules venceu os soldados inimigos. Quando o rei da cidade de Tebas soube do acontecimento, recompensou-lhe dando a mão da sua filha Mégara, com quem Hércules viria a ter vários filhos, em casamento.

Hera, que o perseguia com ódio, encontrou naquele momento a vingança perfeita. Ordenou que o demônio da loucura o espetasse com sua agulha. Desatinado e com um arco na mão, Hércules matou os seus filhos. Intervindo na infeliz situação, Atena acertou um golpe no peito de Hércules fazendo-o mergulhar num sono profundo. Quando lúcido e desperto, o herói deixou o palácio e sua esposa. Desnorteado, consultou o oráculo de Delfos que lhe disse: “*Você deverá servir ao seu primo, rei de Tirinto, Eristeu, durante doze anos para se purificar dessa nódoa*”. Assim, Hércules fez ao rei doze trabalhos:

- 1) Estrangular até a morte um leão gigantesco;
- 2) Matar a Hidra de Lerna (serpente de nove cabeças);
- 3) Capturar o javali que aterrorizava as vizinhanças do monte de Erimanto;
- 4) Capturar a Corsa de Cerinéia, de chifres de ouro e pés de bronze;
- 5) Expulsar as aves do Lago Estínfale, com ajuda de Atena;
- 6) Limpar os estábulos do Rei Áugias, coim a água de dois rios cujos cursos desviou com sua força;

- 7) Capturar o Touro de Creta;
- 8) Capturar os Cavalos de Diomedes;
- 9) Obter o cinto de Hipólita;
- 10) Capturar os Bois de Gerião;
- 11) Obter as Maças de Ouro do jardim das Hespérides;
- 12) Capturar Cérbero, o cão do inferno.

- Depois de realizar a leitura sobre o mito de Hércules, você pôde notar algumas diferenças entre a narrativa mitológica clássica e a adaptação para o roteiro da animação Hércules (1997). Aponte algumas dessas diferenças no quadro a seguir:

NARRATIVA TRADICIONAL	ANIMAÇÃO

- Já nas primeiras cenas do filme, são apresentadas algumas personagens femininas, chamadas musas. Segundo a tradição grega, eram entidades a quem eram atribuídas a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Porém, a cena apresenta algumas situações que são improváveis no sentido de retratar a sociedade grega, na Antiguidade. Você consegue reconhecer alguns elementos? Quais?

- As musas mencionam o termo “tragédia grega” para caracterizar uma possível forma de narrar a história de Hércules. A tragédia era um gênero teatral que contava sobre o sofrimento humano, mas também era capaz de trazer um ensinamento. Qual aspecto da narrativa sobre o mito Hércules pode ser considerado uma tragédia? O que esse aspecto pode nos ensinar?

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para: Colégio Estadual Santa Cândida

Título da pesquisa: História e Ficção: o sentido do estudo da Antiguidade Clássica no sexto ano do Ensino Fundamental

Pesquisadora: Professora Mestranda Silvania Rudek

Orientação: Professora Doutora Ana Claudia Urban – DTPEN/UFPR

Contatos: Diretamente com a pesquisadora no telefone (041) .99614-8895

Objetivo Geral da pesquisa: Avaliar a potencialidade pedagógica de elementos relacionados à Antiguidade Clássica no processo de educação formal dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.


Objetivos Específicos da pesquisa: a investigação pretende, por um lado, avaliar o espaço da Antiguidade Clássica na trajetória das formulações e reformulações curriculares do Ensino de História no Brasil pós-redemocratização, mas também, por outro, verificar a práxis pedagógica, na qual são identificadas interferências de elementos fantasiosos (livros, HQs, jogos e filmes) na elaboração de narrativas sobre determinadas problemáticas acerca dos estudos da Antiguidade Clássica. Há, também, a intenção de apontar as possibilidades pedagógicas alternativas às tradicionais, em relação ao recorte de investigação estabelecido.

Procedimentos de pesquisa: Além da análise curricular, a pesquisa exige a aplicação de instrumentos como questionários e atividades interpretativas pelas quais os estudantes demonstrarão o desenvolvimento do pensamento histórico mobilizados pela mitologia da Antiguidade Clássica. Os dados fornecidos irão contribuir para os objetivos da pesquisa acima mencionada que resultará em uma dissertação de mestrado no programa Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.


A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas. O Colégio Estadual Santa Cândida terá acesso à produção da pesquisa recebendo uma cópia da versão final.

Autorizo o estudo anteriormente descrito, assim como autorizo a divulgação do nome do Colégio Estadual Santa Cândida, fotos do espaço escolar e os dados obtidos com a pesquisa empírica para a publicação da pesquisa da mestranda Silvania Rudek.


Consentimento de representante da escola:


(Sandra Gaio – Coordenadora Pedagógica)

Direção:


(Jacielma Martins - Diretora)

Pesquisadora:


(Silvania Rudek – Professora)

Curitiba, 17 de abril de 2019.